

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO**

ROSANA TÚBERO

**Evasão de alunos negros no ensino médio – olhares de professores, gestores
e estudantes**

**São Carlos
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSANA TÚBERO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do grau de Doutor em Educação, área de concentração: Metodologia de Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

São Carlos
2008

Membros da Banca Examinadora:

Profª Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre – UFSCar

Profª Dra. Eliete Aparecida de Godoy – Secretaria Municipal de Educação de Amparo/
Universidade São Francisco

Profª Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCar

Profª Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi – UFSCar

Profª Dra. Sonia Stella Araújo-Olivera – Universidad Autónoma del Estado de Morelos
(UAEM)

Pesquisa realizada no quadro:

do Grupo de Pesquisas Práticas Sociais e Processos Educativos;

da Linha de Pesquisas Práticas Sociais e Processos Educativos;

do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, linha de pesquisa Relações Étnico-Raciais e Educação

Agradecimentos

Em primeiro lugar e de modo muito especial, à Prof^a Dra. Petronilha Beatriz, exemplo vivo de educadora, pelo rigor acadêmico, seriedade, dedicação e paciência diante das idas e vindas do projeto de pesquisa e pela amabilidade com que me orientou.

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação e de defesa, Eliete Godoy, Stella Araújo e Regina Tancredi, profissionais dedicadas a construir uma educação pública emancipatória e de boa qualidade, pela leitura atenta e preciosas sugestões e orientações.

À Prof^a Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre por ter feito parte da banca examinadora de defesa e pelas contribuições e questionamentos em relação ao olhar dos gestores e pela preciosa observação de que inovar na escola pública pode ser simplesmente escutar o que dizem os profissionais e os alunos.

Às professoras e professores do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar pela contribuição inestimável na minha formação como pesquisadora, principalmente à Anete Abramowicz e Regina Tancredi, cujas construções e desconstruções no projeto inicial fizeram com que eu seguisse em frente, meu respeito e admiração.

A meus pais, Irma e José Luciano, que mesmo diante de dificuldades garantiram meu acesso à educação e lutaram por sua continuidade.

A meu irmão, Marcos Augusto, cuja alegria, dança e luta pelas crianças pobres e negras sempre me serviram de estímulo.

À Elayne Batista Siqueira Brancalion, amiga e exemplo de profissionalismo, por abrir-me as portas de 'sua' escola e compartilharmos as alegrias e angústias de ser professoras.

À Patrícia Magri Granúzzio, amiga que me incentivou a ser pesquisadora, por seu trabalho nas escolas da periferia e pela leitura e sugestões no texto.

À Maria Eugênia da Silva de Oliveira, diretora de escola, por ter aceitado cordialmente minhas ausências quando das aulas, seminários e congressos.

A João Antônio Gâmbaro, amigo e professor, pelo apoio na concessão de bolsa junto ao governo estadual.

Aos colegas que conheci durante o curso, mulheres e homens que estão espalhados por este nosso país lutando pela educação, Ana Cabral, Ana Castilhano, Ana Giusti, Carmen Farias, Carolina Miranda, Dijnane Iza, Evandro Bertolucci, Fabíola Mônaco, José Aragão, Noemi Araújo, Marilene Nascimento, Patrícia Leme, Sílvia Gaia, Solange Ximenes e Tercia Zavaglia, por suas alegrias e empenho.

Dedico este trabalho

às crianças, adolescentes e jovens negros que freqüentam a escola pública sem esmorecer; aos alunos, professores, gestores e funcionários da escola onde a pesquisa foi realizada por expressarem seus pensamentos sobre o cotidiano escolar.

À Carol Túbero por tentar crescer e adolecer sem preconceitos.

RESUMO

Esta tese é o resultado de uma pesquisa realizada no período de 2004 a 2006 em uma escola pública estadual, na cidade de Piracicaba (SP). Teve por objetivo compreender, segundo o olhar de professores, gestores e alunos, como a raça/cor da pele interfere no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na permanência nos bancos escolares até a conclusão do ensino médio. Em termos mais específicos, descreve os sentidos atribuídos pelos participantes às relações étnico-raciais vividas por eles na escola.

Para a realização da pesquisa, com postura e procedimentos inspirados na Fenomenologia, houve, junto aos participantes do ensino fundamental e do ensino médio, diversas observações no ambiente escolar, conversas, leituras, discussões e atividades sobre temas relacionados ao fenômeno do fracasso e evasão escolar.

Como propõe o método utilizado, as diversas ocorrências relativas à investigação, desde o processo de aproximação, as dificuldades encontradas, a obtenção e análise dos dados, estão descritas de modo rigoroso.

Os dados revelaram olhares dos professores e gestores para a família do aluno, para o aluno, para a escola e para si próprio. Houve uma visão preconceituosa e estereotipada em relação às famílias e aos alunos negros que foram culpabilizados pelo fracasso e evasão escolar. Em relação aos alunos, os olhares voltaram-se para a escola, para os professores, para os colegas e para si mesmos. Para os estudantes, ao contrário do que afirmaram os professores, as relações dentro da escola não estão livres de discriminações e preconceitos; a escola surgiu como um local em que seus problemas, culturas e anseios não são discutidos e isso contribuiria para a evasão escolar no ensino médio.

Com a pesquisa e convivência com os participantes foi possível verificar a importância e a possibilidade de um trabalho pedagógico coletivo em que se discutam o rendimento e a permanência de todos na escola e também a necessidade de implementação de medidas que levem a reflexão de professores e gestores sobre sua prática, sobre o silenciamento diante das discriminações e preconceitos, sobre as representações que cada um tem sobre o outro. Medidas tais não exigidas por órgãos superiores, mas surgidas do diálogo efetivo entre educadores, educandos e familiares. Depreendeu-se do trabalho a necessidade de ser estimulada na escola a sensibilização de professores e gestores para que haja um real conhecimento das causas da evasão escolar e, conseqüentemente, a conscientização e comprometimento diante dessa problemática educacional brasileira.

Palavras-chave: evasão escolar; ensino médio, relações raciais, fenomenologia.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a study carried out from 2004 to 2006 in a public state school in the town of Piracicaba (SP). Its objective was to understand, according to the perspectives of teachers, managers and students, how race/skin color influence school performance, expectations of success in school studies, and drop-out rates, up to the end of secondary education. More specifically, it describes the meanings attributed by the participants to the ethnic-racial relations which they experience in the school.

To carry out the research, with attitudes and procedures based on the principles of Phenomenology, various observations were made about the school environment, by the participants of basic and secondary education, through conversations, readings, discussions and activities on themes related to the phenomenon of school failure and drop-out.

As proposed by the method used, the various occurrences relating to the investigation, from the process of addressing the pupils, to the difficulties found and the methods used to obtain and analyze the data, are described in detail.

The data reveal the perspectives of teachers and managers in relation to the student's family, the school and the pupils themselves. There was a prejudiced and stereotyped view in relation to black families and pupils, who were blamed for the school failure and drop-out rate. In relation to the pupils, the perspectives were focused on the school, the teachers, the colleagues and the pupils themselves. From the pupils' perspective, contrary to the statements made by the teachers, the relations within the school are not free from discrimination and prejudice; the school emerged as a place in which problems, cultures and anxieties are not discussed, and this contributes to the school drop-out rate in secondary education.

Through this study, and talking with the participants, it was possible to see the importance and the possibility of a collective pedagogical work in which school performance and retaining pupils in school are discussed, and also the need to implement measures that will enable teachers and managers to reflect on their practice, on the lack of open dialog about discrimination and prejudice, and on the representations that each one has about others. These are not measures which are imposed by the higher authorities, but which emerged from the dialog between educators, pupils and their families. A need was observed, in this work, to raise awareness of school teachers and managers, so that there can be a real knowledge of the causes of school drop-out, and consequently, an awareness and commitment to tackling this problem in Brazilian education.

Key words: school drop-out; secondary education, race relations, phenomenology.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente les résultats d'une recherche réalisée entre 2004 et 2006, dans une école publique de l'état, de la ville de Piracicaba (état de São Paulo). Son objectif est de comprendre, d'après la perspective des professeurs, des dirigeants et des élèves, de quelle façon la race ou la couleur de la peau intervient dans la performance scolaire, dans l'espoir de réussir les études et de les continuer jusqu'à la fin des études de l'enseignement secondaire. Elle décrit de manière caractéristique le sens que les participants attribuent aux rapports ethniques et raciaux ressentis à l'école.

Cette recherche se réalisa à la manière et aux procédés que la phénoménologie inspire ; on entreprit auprès des participants de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, des observations de l'ambiance scolaire, des conversations, des lectures, des discussions et des activités sur les thèmes, qui se rapportent à l'échec et à l'abandon scolaire.

La méthode utilisée propose de décrire de manière rigoureuse l'obtention et l'analyse des données de plusieurs événements de l'investigation, depuis le procédé de rapprochement et les difficultés retrouvées.

Les données révélèrent le regard des professeurs et des gestionnaires envers l'élève et la famille de l'élève, envers l'école et envers eux-mêmes. Il se forma une vision préconçue et stéréotypée envers les familles et les élèves noirs, que l'on a rendus responsables de l'échec et de l'abandon scolaires. En ce qui concerne les élèves, les regards se tournèrent vers l'école, les professeurs, vers les camarades et vers eux-mêmes. Les rapports ne sont pas libres de discriminations et de préjugés à l'école, suivant les étudiants, au contraire de ce que disent les professeurs. L'école apparaît comme un endroit où leurs problèmes, leur culture et leurs aspirations ne se discutent pas ; ceci contribue à l'abandon scolaire de l'enseignement secondaire.

Lors de cette recherche et le fait d'avoir fréquenté les participants, il a été possible de vérifier l'importance et la possibilité d'un travail pédagogique collectif où l'on discute la performance et la permanence de tous à l'école. On vérifia aussi la nécessité d'instaurer des mesures, qui mènent les professeurs et les gestionnaires à réfléchir sur leur pratique, sur leur silence devant les discriminations et leurs préjugés, ainsi que sur la représentation que chacun fait de l'autre. Les instances supérieures n'exigent pas de telles mesures, mais elles apparaissent d'un dialogue effectif entre les éducateurs, les élèves et la famille. Il se détache de ce travail le besoin de stimuler à l'école la sensibilité des professeurs et des gestionnaires pour connaître réellement les causes de l'abandon scolaire. En conséquence, il se forme une prise de conscience et de compromis devant ce problème de l'éducation brésilienne.

Mots clefs : abandon scolaire, enseignement secondaire, rapport racial, phénoménologie.

SUMÁRIO

Apresentação	01
1 Dos caminhos percorridos até a presente pesquisa	03
Origem do tema e questão de pesquisa.....	03
Conceitos importantes: raça, cor da pele, etnia e fracasso escolar.....	11
2 Acesso, permanência e exclusão racial na Educação brasileira	18
3 Relações étnico-raciais no Brasil	32
Sobre o mito da ‘democracia racial’.....	32
Pesquisas sobre as desigualdades raciais, evasão e repetência.....	38
A importância dos professores e do currículo escolar no sucesso dos alunos negros.....	42
Ações afirmativas e educação.....	48
História e cultura afro-brasileira e africana - estratégias de combate ao racismo?.....	52
4 Metodologia da pesquisa	59
A fenomenologia e a pesquisa.....	59
O local da pesquisa.....	64
Contato com os participantes.....	66
Meios para a realização da pesquisa.....	69
Os participantes da pesquisa.....	73
Registros dos dados.....	77
Forma de apresentação e análise dos dados.....	77
5 Significados captados na escola de ensino fundamental que ofereceram aportes para a pesquisa	82
O que não era visto nem discutido.....	82
Reclassificação como uma contribuição para a evasão.....	83
A família vista como única responsável pela evasão escolar.....	84
Relacionamentos preconceituosos/ relacionamentos autoritários.....	86
Racismo e preconceito entre os alunos.....	87
Receio dos professores em trabalhar com a temática étnico-racial.....	88
O que foi visto passou a ser discutido e trabalhado.....	92
Negar a si mesmo/ negar o outro.....	93
Percepções de alunos sobre expressões preconceituosas e racistas.....	95
Representações sobre os negros: construções e desconstruções.....	98
Relações étnico-raciais e padrões de beleza.....	100
6 Significados captados na escola de ensino médio	102
Professores desconhecem dados e causas da evasão.....	102
Classes de aceleração como uma contribuição para a evasão.....	103
Falta de subsídios como interferência ao bom desempenho.....	104
Dimensões surgidas das/nas reflexões dos participantes.....	105
O fenômeno na visão dos professores.....	107
I – Olhar para a família dos alunos.....	107
II – Olhar para o aluno.....	109
III – Olhar para a escola e para si mesmo.....	112

O fenômeno na perspectiva dos alunos.....	119
7 Refletindo a partir dos dados obtidos: algumas considerações.....	132
Referências.....	148
Anexos.....	159

APRESENTAÇÃO

A evasão escolar é ainda um complexo problema educacional e social no Brasil, maior entre os negros e entre os alunos que cursam o ensino médio de escolas públicas.

Este trabalho registra a pesquisa realizada com o objetivo de compreender, *segundo alunos, professores e gestores, como a raça/cor da pele interfere no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na permanência nos bancos escolares até a conclusão do ensino médio*. Os sujeitos participantes foram educadores e estudantes de uma escola pública de ensino fundamental e médio localizada na periferia da cidade de Piracicaba/SP.

Na Introdução são apresentados os caminhos percorridos por mim enquanto pessoa e educadora até a presente pesquisa bem como as razões pelas quais o tema passou a chamar minha atenção e a maneira que a questão de pesquisa foi sendo constituída.

Logo em seguida, são apresentados conceitos que nas leituras, conversas e atividades com o grupo de professores e gestoras participantes da pesquisa foram se tornando importantes, tais como raça, cor da pele, etnia e fracasso escolar.

O capítulo 1 traz dados relacionados a acesso e permanência de alunos no sistema educacional. Faz-se uma breve contextualização histórica da educação brasileira desde 1930 até os dias de hoje, abordando sempre as desigualdades entre negros e brancos.

No capítulo 2 é discutido o surgimento do mito da democracia racial. O objetivo de se apresentar aqui as idéias sobre a harmonia entre as raças foi demonstrar suas implicações no pensamento de muitos educadores participantes desta pesquisa. Também fazem parte desse capítulo apontamentos sobre algumas pesquisas nacionais que estudaram as desigualdades raciais, a evasão e repetência. Incluem-se ainda referências de professores/pesquisadores sobre o sucesso escolar de alunos negros, um breve histórico sobre o surgimento e papel das ações afirmativas no Brasil voltadas para a educação dos afrodescendentes. Dados oficiais sobre o rendimento em avaliações de monitoramento são apresentados para exemplificar a contínua desigualdade educacional entre negros e brancos.

No capítulo 3 descreve-se a postura e procedimentos de pesquisa inspirados na Fenomenologia; os meios para obtenção dos dados, a forma de apresentação e análise deles, bem como são caracterizados os participantes e o local em que se deu o estudo.

Na seqüência, descrevem-se os dados analisados, esses estão agrupados conforme significados e dimensões captados nos enunciados dos participantes.

Algumas considerações a partir dos resultados da pesquisa são apresentadas em separado. Nelas estão incluídas algumas reflexões da pesquisadora e também há o diálogo

com a literatura, buscando assim estabelecer relações entre os significados atribuídos pelos participantes e estudos e pesquisas sobre a problemática da evasão escolar. Para a discussão do fracasso escolar, quando das reflexões sobre os dados e da revisão da literatura, foram retomadas idéias importantes abordadas por Maria Helena Souza Patto (1999), principalmente as que se referem às teorias racistas e ao discurso oficial; com a pesquisa etnográfica de Cecília Collares e Maria Aparecida Moyses (1996) foram discutidos os preconceitos em relação a pobres, negros e a imputação aos alunos da responsabilidade pela repetência e evasão.

1 INTRODUÇÃO

Dos caminhos percorridos até a presente pesquisa

Falar sobre o tema desta pesquisa envolvendo relações étnico-raciais e o fracasso escolar, ou seja, a evasão de alunos negros, envolve falar sobre os sentidos atribuídos às relações experienciadas em minha vida particular e na profissional. Minha história e o interesse pelas relações étnico-raciais entrelaçam-se e se constituem conjuntamente. Os caminhos da experiência como professora que marcaram sobremaneira o interesse e a pesquisa pela relação entre raça/cor da pele, desempenho e permanência na escola iniciaram-se com meu ingresso na rede pública estadual paulista em 1986. Desde essa época, foi possível acompanhar a implantação de diversos projetos e programas educacionais, as dificuldades e obstáculos pelas quais passam muitos alunos.

Os negros e pobres sempre estiveram ao meu redor e comigo. Morando em periferia, freqüentando creche municipal e depois escola pública, as crianças negras e mestiças eram nossos colegas de brincadeiras, de classe, de refeições coletivas. Encontrá-los na escola em que ingressei como professora efetiva, em 1986, foi para mim algo natural.

A escola na qual trabalhei por quatro anos, com classes de 5^a a 8^a séries no período vespertino, tinha boas instalações, salas amplas e arejadas, sala de professores com armários e bebedouros de água, boa biblioteca, televisões e vídeos e, acima de tudo, uma direção que conhecia bem os alunos, a comunidade de pais e os funcionários com que trabalhava. O bairro, mesmo sendo pobre, era bem estruturado, com ruas limpas e pessoas alegres que nos saudavam no caminho para a escola. Os alunos eram filhos de operários da indústria metalúrgica ou de comerciários.

Além dos aspectos burocráticos e administrativos, na primeira reunião geral com todos os professores e funcionários, a diretora dessa escola deu ênfase ao fato de que ali havia uma diversidade grande de pessoas, com credo, raça, condições financeiras e até mesmo de orientação sexual distintas uma das outras e que esperava que todos fossem respeitados como seres humanos merecedores de carinho e atenção.

Hoje percebo que com ela aprendi muito mais do que preencher diário de classe, selecionar conteúdo programático ou fazer avaliações que não acabassem com a auto-estima dos alunos, aprendi a ver a diversidade étnico-racial e sexual, sem mesmo saber que tais expressões existiam.

Posso lembrar dessa época que demorei cerca de três meses para enxergar que o inspetor de alunos não era homem, mas sim uma mulher usando roupas masculinas. Eu não tinha olhos para ver o diferente; não questionava o fato de que, durante o ensino médio e a faculdade, os meus colegas e conhecidos negros não tinham me acompanhado, nem mesmo tinha notado que dentre os 50 professores somente uma era negra – foi preciso que uma diretora de escola me falasse isso.

Essa escola me era muito agradável, mas buscando um pouco mais de comodidade, após quatro anos, pedi remoção para uma escola mais próxima de casa.

Foi nessa escola mais próxima, maior e com cerca de 1.200 alunos que comecei a observar o rendimento escolar de alunos brancos e de alunos negros e constatar a diminuição do número destes últimos nas séries finais do ensino fundamental e a ausência quase que total nas três séries do ensino médio. Notei também que nenhum dos 60 professores era negro. Numa visão ainda ingênua, acreditei que eram por fatores estritamente econômicos que, no início da década de 1990, na escola em que eu lecionava, e ainda leciono, os negros estavam trabalhando apenas na limpeza.

Em março de 1999, procurando entender melhor as ações da Secretaria Estadual de Educação e as formulações de políticas públicas feitas pelos órgãos centrais, aceitei trabalhar na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino¹. Exercendo a função de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) de Português por três anos e querendo entender alguns dos tantos problemas educacionais, comecei a estudar os projetos da Secretaria: *Sala Ambiente*, *Prevenção Também se Ensina*, *Recuperação nas Férias*, *Correção de Fluxo*, *Comunidade Presente*, *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)* e *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*.

Os dois últimos, o SARESP e o PNLD, chamaram-me a atenção por estarem relacionados direta ou indiretamente com o rendimento escolar e com a temática negra. Assim, a ATP de História e eu desenvolvemos um projeto em que reunimos, mensalmente, durante o ano de 2000, os professores-coordenadores das 51 escolas a serem avaliadas no SARESP. O projeto contou com a assessoria da Comissão Ecumênica Nacional de Combate

¹ Órgão descentralizado de capacitação e treinamento docente que há em toda Diretoria de Ensino. Exercendo a função de Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) de Língua Portuguesa, pude trabalhar diretamente com professores, com professores-coordenadores, diretores e vice-diretores.

ao Racismo (CENACORA) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)².

O projeto era baseado na leitura e discussão de textos que abordavam temas como racismo, preconceito, discriminação, cidadania, direitos humanos, aprendizagem. Foram discutidas também as diferenças de rendimento entre alunos negros e alunos brancos nas avaliações de monitoramento e nas avaliações bimestrais de cada escola participante. Coletivamente foram planejadas atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula, principalmente nas datas comemorativas – dia internacional da mulher, dia do índio, dia da criança, dia da consciência negra. Também foram feitas palestras, distribuição de livros e fitas de vídeo a todas as escolas participantes do projeto³. Apesar de os resultados desse projeto não terem sido registrados por meio de atas ou relatórios, as escolas desenvolveram atividades baseadas nas leituras e discussões feitas e as incorporaram aos planos de ensino de professores de Português, História e Educação Artística.

Como fruto dessa parceria com a CENACORA, meu interesse pelas desigualdades encontradas entre brancos e negros sistematizou-se através da pesquisa realizada para o mestrado quando foi investigado o impacto causado pelos resultados dos rendimentos dos alunos negros nas provas do SARESP e as possíveis mudanças ocorridas em relação à metodologia de ensino, escolha de livros didáticos, planejamento de ações ou reformulações de currículo.

Essa pesquisa, centrada na avaliação de rendimento, permitiu constatar que dentre 12 classes de 5ª séries de 12 escolas distintas apenas duas apresentaram alguns alunos negros com desempenho igual ou superior ao desempenho apresentado pelos alunos brancos. De um total de 533 alunos cursando a 5ª série, por autodeclaração 428 brancos e 105 negros, apenas uma aluna negra obteve nota superior à dos alunos brancos e dois alunos negros obtiveram nota igual à apresentada pelos colegas brancos.

Entretanto, essa diferença de desempenho e as variáveis que interferem no rendimento escolar não suscitaram questionamentos por parte de gestores e professores, antes da pesquisa, eles nem sequer tinham confrontado as médias dos alunos. O que as entrevistas revelaram é

² O projeto em questão denominava-se “Igualdade entre Diferentes” e era assessorado pela Comissão Ecumênica Nacional de Combate ao Racismo (CENACORA), por meio do Prof. Antônio Olímpio de Sant’Ana e pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos, por meio da Prof^ª Dr^ª Maria Célia Cota e da Prof^ª Dr^ª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

³ Dentre os materiais recebidos da CENACORA e distribuídos aos professores encontravam-se o livro *Superando o Racismo na Escola* (2001), publicação do Ministério da Educação; o livro *Afro-Brasileiros Hoje* (2001), de Darien J. Davis e um kit do projeto *Por uma Educação não Discriminatória de Jovens e Adultos*, contendo apostilas, fitas de vídeo e fitas cassetes sobre etnia/raça e gênero, produzidos pelo MEC.

que freqüentemente diversos professores sentiam-se incomodados ou até mesmo ameaçados pelo modo como os alunos negros falavam, vestiam-se e até mesmo pela sua ginga no andar. Houve diversas referências ao cabelo, gosto musical, expressão corporal e declarações de tentativas de mudança e “correção” dessa cultura do aluno negro. Em nenhum momento isso foi visto como aspectos culturais de resistência ou uma identidade coletiva/grupal, mas sim como algo “marginal” e mal visto dentro da escola (TÚBERO, 2003). Com esse estudo, pude constatar que ainda há, em muitas escolas públicas, inúmeros fatores que contribuem de modo negativo para a auto-estima e identidade negra.

Assim, apresentei um pré-projeto de pesquisa para o doutorado que visava estabelecer uma relação entre a educação e a formação da identidade do aluno negro e iniciei contatos e observações em uma escola estadual de ensino fundamental e médio.

Essa escola pública, situada na periferia da cidade de Piracicaba/SP, será denominada aqui simplesmente como escola H, visto que o prenome de seu patrono inicia-se com essa letra; seus professores e gestores tiveram os nomes trocados aleatoriamente, para manter o anonimato dos participantes.

Buscando compreender as relações étnico-raciais que ocorrem na escola e que são importantes na construção da auto-estima dos alunos negros e de alunos brancos, a experiência de outros professores foram sendo reveladas e alterando minhas inquietações. Por isso, a pesquisa desenvolvida no doutorado passou por alterações significativas desde o momento que deixou de ser um projeto de pesquisa discutido com acadêmicos e com os profissionais participantes da pesquisa e passou a se materializar nas atividades de campo.

Primeiramente, objetivava entender a construção da subjetividade e identidade do aluno negro. Por meio de algumas atividades desenvolvidas com alunos do ensino fundamental, crianças e jovens relataram haver casos de preconceito e racismo nas relações étnico-raciais entre negros e brancos na escola H. Com base nesses relatos, professores e gestoras sugeriram elaborarmos um projeto de intervenção no qual o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação seria analisado e discutido.

O Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*⁴. Esse documento contém orientações quanto a

⁴ O Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação teve como relatores Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez. “Destina-se o Parecer aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros,

relações étnico-raciais positivas, quanto à formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos negros e dos africanos⁵. É um documento importante e que resultou de lutas do movimento negro e, por sua vez, da Lei 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. De acordo com essa lei, o conteúdo programático a ser desenvolvido nas escolas públicas e particulares será ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras e incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

O Parecer foi durante certo tempo o documento orientador para diversas conversas com os professores e para atividades desenvolvidas junto aos alunos da escola H., entretanto, devido a constantes mudanças de professores e gestores durante o período da pesquisa tal projeto de intervenção foi colocado em segundo plano, mas serviu como uma estratégia de aproximação com os demais professores do ensino médio.

A convivência e conversas com os professores e gestoras contribuíram para que identificássemos nos apontamentos mensais uma problemática pela qual passavam muitos dos alunos da escola H., o baixo desempenho e a crescente evasão escolar do ensino fundamental ao médio.

Com o olhar já dirigido para a questão da diferença de rendimentos entre alunos negros e brancos, o importante não era apenas indagar como a raça/cor da pele dos alunos interfere no desempenho escolar e o que pode ser feito para reverter a atual situação, mas sim colocar-me junto a professores e gestores buscando entender como eles vêem os alunos, o que pensam deles e, no cotidiano escolar, aproximar-me daquilo que não tem sido abordado nos treinamentos e cursos de formação continuada para professores, as relações étnico-raciais. Junto aos alunos, o importante foi examinar suas falas visando a entender muitas vezes o silêncio diante das reprovações e abandonos.

para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (Parecer 003/2004, p.4).

⁵ Com fundamentação no Parecer, foi homologada, em 17 de junho de 2004, a Resolução nº 1 que institui essas mesmas diretrizes curriculares.

Foi desse modo que a pesquisa foi se constituindo e a questão de pesquisa foi sendo construída nas conversas com os participantes. Maria Inês Fini (1997), discutindo sobre pesquisas qualitativas que têm a fenomenologia como suporte, afirma que a própria formulação da questão de pesquisa é um processo.

A pesquisa na abordagem fenomenológica inicia-se com uma interrogação. Inicialmente, esta interrogação não está muito bem delineada para o pesquisador. Ela corresponde a uma insatisfação do pesquisador em relação àquilo que ele pensa saber sobre algo. Sente-se pouco à vontade em relação a isto. Algo o incomoda. Cria-se uma “tensão” que acompanha e “alimenta” o pesquisador na busca da intuição da essência do fenômeno interrogado (FINI, 1997, p. 26).

Das idas e vindas à escola H., das alegrias e das dores sentidas, resultou algo forte: a preocupação com os altos índices de evasão que se mantinham entre os alunos do ensino médio, cerca de 20% contra a média nacional que gira em torno de 10%. Essa preocupação passou a ser a principal, a que foi vista como um eixo que cortava toda a trajetória dos alunos. Ao terminar o ensino fundamental, os alunos pobres e negros residentes nas periferias das cidades enfrentam maiores problemas quando ingressas no ensino médio, nível educacional em que não há a progressão continuada, em que as aulas e conteúdos muitas vezes resumem-se a acúmulo de informações para a preparação para o vestibular.

A Progressão Continuada é um sistema de ensino adotado em 1998 no Estado de São Paulo. Esse sistema vai além de reconhecer a organização do ensino fundamental em dois ciclos, o Ciclo I (1ª a 4ª série) e o Ciclo II (5ª a 8ª série), reconhece que os alunos têm quatro anos para ser alfabetizado e obter as noções básicas para efetuar cálculos matemáticos. A progressão continuada tem relação direta com as promoções de uma série para outra, com as questões da avaliação do rendimento escolar e com a produtividade dos sistemas de ensino. Pela progressão continuada um aluno só pode repetir uma determinada série uma única vez⁶.

A Secretaria Estadual de Educação orienta que se realizem continuamente avaliações parciais da aprendizagem e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, porém, muitas vezes, as avaliações foram eliminadas juntamente com a repetência, sendo aplicadas apenas no final de cada ciclo, ou seja, na 4ª e 8ª séries, usadas como instrumentos de retenção. Trata-se, na verdade, de uma estratégia que busca contribuir para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das

⁶ A Deliberação CEE nº 9/97, instituiu, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental e recomendou sua organização em ciclos de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, a saber Ciclo I e Ciclo II; a Resolução SE nº 4, de 15 de janeiro de 1998, dispôs sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar.

crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série⁷. Por mais que contribua para a permanência dos alunos, a Progressão Continuada não foi bem acolhida pelos docentes que a julgam responsável pela queda acentuada da qualidade do ensino e pela crescente desvalorização profissional.

Visto como aquele que já “recebeu” boa parte dos conteúdos úteis para a vida, como aquele a quem não é mais permitido brincar, afinal é quase um adulto, o aluno do ensino médio enfrenta muitos problemas quase que sozinhos; professores estão ali para transmitir conhecimentos e informações, gestores estão para administrar a escola. Não é hábito das escolas discutir o que leva alunos e alunas a desistirem de estudar, não consta do planejamento, no início de cada ano letivo, nem do replanejamento, após as férias de julho, questões que envolvam a evasão escolar.

Dados do Censo 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), mostram que 55% da população piracicabana — estimada em 360 mil habitantes em 2005 — é formada por negros e descendentes. De acordo com dados do Censo Escolar⁸ 2006, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Piracicaba perde cerca de 1.000 matrículas no ensino médio por ano. Em 2004 eram 17.737 alunos; em 2005, 16.439 e em 2006, 15.440. Segundo dados do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) a população piracicabana na faixa etária que cursa o ensino médio regular, de 15 a 19 anos, também está decrescendo, porém em um nível menos significativo, cerca de 500 jovens por ano. A diferença seria explicada pela evasão escolar. Supondo que 55% dos alunos evadidos fossem negros, teríamos anualmente cerca de 275 jovens abandonando a escola⁹.

Foi diante desses questionamentos que a investigação começou a ganhar forma e que a questão de pesquisa se formulou:

Segundo alunos, professores e gestores, como a raça/cor da pele interfere no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na permanência nos bancos escolares até a conclusão do ensino médio?

⁷ Para uma análise crítica da qualidade de ensino e a progressão dos ciclos com progressão continuada implantada pela SEE/SP, ver Sebastião Ferreira (2006).

⁸ O Censo Escolar é um levantamento de estatísticas educacionais de abrangência nacional, realizado anualmente. Engloba a Educação Básica em seus diferentes níveis – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e modalidades – Ensino Regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. O objetivo principal desse levantamento é fornecer informações e estatísticas para a realização de diagnósticos e análises sobre a realidade do sistema educacional do país, subsidiando a definição e a implementação de políticas orientadas para a promoção da equidade, efetividade e qualidade do ensino. Seus resultados permitem obter dados por regiões, unidades da Federação, municípios, localização da escola (urbana ou rural), tipo de ensino oferecido, dependência administrativa, e inclusive ao nível de escola (RIGOTTI & CERQUEIRA).

⁹ Não há dados oficiais quanto ao número de alunos evadidos separados por raça/cor da pele na cidade de Piracicaba.

Diversos pesquisadores comprovam que há discriminação racial dentro das escolas (entre outros Rosemberg, 1987; Munanga, 1996; Cavalleiro, 2000; Túbero, 2003), assim, o objetivo deste estudo não foi apenas constatar se os sujeitos envolvidos agiram preconceituosamente, nem se os estereótipos interferiram na relação direta entre eles, mas sim compreender os sentidos atribuídos por professores, gestores e alunos para o fenômeno da evasão escolar. Este trabalho tem a pretensão de não apenas descrever situações vividas na relação professor-aluno, mas sim de ser uma contribuição para o debate e reflexão sobre a evasão no ensino médio.

Para a realização da pesquisa, vali-me de postura e procedimentos inspirados na Fenomenologia. Foram realizadas observações no ambiente escolar, conversas com professores, gestoras e alunos de ensino fundamental e de ensino médio, algumas atividades tais como: leituras e discussões de textos, redações sobre cotas, análises de frases preconceituosas, exibições de filmes de curtas-metragens que tinham o racismo como tema central¹⁰. Professores, gestoras e estudantes do ensino médio responderam a questionários; o direcionado aos alunos já estava, em parte, sendo elaborado pelo corpo docente para verificar a aceitação do trabalho desenvolvido na escola. Sobre tais questionários discorro mais longamente no capítulo sobre a metodologia da pesquisa.

Em busca da compreensão do fenômeno da evasão escolar, foram utilizadas referências teóricas que são resultados dos conhecimentos adquiridos na trajetória de estudante de pós-graduação, de pesquisadora e de professora da rede estadual de ensino que direcionaram o olhar para as desigualdades étnico-raciais que ocorrem neste nosso país. Dentre esses conhecimentos, destaco os adquiridos durante leituras, conversas, discussões e seminários promovidos pela linha de pesquisa e pelo grupo *Práticas Sociais e Processos Educativos*¹¹ da área de Metodologia de Ensino do PPGE/UFSCar que foram importantes para a organização deste trabalho, principalmente em relação à postura adotada no relacionamento com os professores participantes da pesquisa e pelo modo com que esta foi desenvolvida.

¹⁰ A maior parte dos textos e filmes foram trazidos pela pesquisadora no intuito de provocar reflexões e discussões sobre o racismo e preconceitos; a coordenadora do período noturno também contribuiu com diversos materiais, inclusive com livros didáticos e paradidáticos nos quais problemas de negros africanos e/ou brasileiros eram abordados.

¹¹ A linha de pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos* divide-se em: 1- Práticas Sociais e Fortalecimento da Ação Docente no Ensino Fundamental; 2- Combate à Práticas de Racismo e de outras Discriminações – Repercussões no Currículo; 3- Ciência, Sociedade e Cidadania; 4- Processos Educativos na Participação de Comunidades em Programas de Saúde; 5- Políticas de Cultura Popular, Arte e Formação do Cidadão.

Conversando com os participantes e buscando compreender os problemas que envolviam professores e alunos negros e não-negros da escola H., várias questões ligadas à realidade em que vivem foram surgindo e se constituindo também em referências teórico-práticas para o processo da pesquisa. Questões relacionadas a desempenho escolar, qualidade de ensino, desigualdades sociais e educacionais, racismo, poder, exploração, civilização, democracia racial, movimentos políticos e outros assuntos surgiram por diversas vezes nas conversas com os professores da escola H. e passaram a fazer parte de nossas leituras e estudos.

As conversas, discussões e leituras realizadas com os professores sobre tais questões, a fim de coletar os dados desta pesquisa, visavam:

- explorar a aplicação do exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN - LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), principalmente no artigo 3º, que estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e no artigo 26º, que estabelece que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.
- selecionar itens de pauta de reuniões de trabalho pedagógico, situações em que se coletavam os dados.

A seguir são apresentados alguns conceitos que foram se tornando importantes nas conversas, leituras e discussões entre o grupo de professores ao abordarmos as relações étnico-raciais e as desigualdades educacionais entre negros e brancos em nosso país e que são importantes na construção das referências teórico-metodológicas do presente estudo.

Conceitos importantes: raça, cor da pele, etnia e fracasso escolar

Na convivência e em conversas com os participantes da pesquisa, alguns conceitos se fizeram importantes para a abordagem de diversas indagações que surgiram e, por sua vez, constituíram referências teóricas que direcionaram o olhar para a exclusão escolar a que alunos vinham sendo submetidos. Como bem afirma Andreas Hofbauer (2003, p.51), a definição de todo e qualquer conceito, especialmente os que visam a delimitar os grupos humanos, têm sido objeto não apenas de debates e polêmicas acadêmicas, mas também têm sido objeto de brigas políticas e ideológicas. Não é objetivo aqui, de modo algum, realizar um

levantamento histórico dos caminhos percorridos por alguns dos conceitos envolvidos neste trabalho, mas sim apresentar, ainda que de modo sucinto, alguns pontos que podem auxiliar a pensar a problemática da evasão de alunos negros no Brasil. Dessa forma, a seguir trataremos de alguns conceitos envolvidos com a temática das relações étnico-raciais.

Raça

De acordo com Ellis Cashmore e Michael Banton (2000), em seu Dicionário de Relações Étnicas e Raciais, o termo raça foi usado em pelo menos quatro sentidos diferentes: 1) em biologia para referir-se às subespécies, ou seja, a uma variedade de espécies que desenvolveram características distintas por meio do isolamento, mas ainda com capacidade de procriar com outras subespécies da mesma espécie. Nesse caso, não seria mais apropriado referir-se aos humanos com o termo raça, visto que eles não se mantiveram isolados e procriaram extensivamente uns com os outros, impossibilitando, geneticamente, estabelecer fronteiras entre os diversos grupos humanos; 2) como sinônimo de espécie, ressaltando a unidade da espécie humana; 3) como sinônimo de nação ou grupo étnico (raça francesa, raça alemã), já obsoleto no século XX; 4) significando um grupo de pessoas socialmente unificadas numa determinada sociedade em virtude de marcadores físicos como a pigmentação da pele, a textura do cabelo, os traços faciais, a estatura e coisas do gênero.

Segundo Cashmore e Banton (2000), para evitar confusão, alguns estariam empregando o termo “raça social” do mesmo modo que os cientistas sociais estariam utilizando a palavra raça, com sentido de grupo social definido pela visibilidade somática. As raças sociais não são subespécies ligadas geneticamente entre si e membros de diferentes raças sociais são muitas vezes parentes próximos, principalmente em sociedades multirraciais, com histórico de escravidão. O importante é saber que onde quer que exista o conceito de raça social, existem também atribuições de importância social e comportamental aos marcadores físicos e, conseqüentemente, racismo, pois membros do grupo racial dominante acreditam que os fenótipos físicos estão ligados a inteligência, moral e comportamento (CASHMORE; BANTON et al, 2000, p. 453-456).

Os europeus, em séculos passados, classificaram e representaram os africanos como incultos e não civilizados apoiados em dados ditos científicos, as diferenças físicas exteriores foram consideradas como diferenças de raças, nas quais as características biológicas determinariam as culturais e psicológicas, dentre outras (SANTOS, 2002; SCHWARCZ, 1993; ZAMPARONI, 2007). Por mais que a ciência tenha avançado e comprovado geneticamente a imensa dificuldade de estabelecer fronteiras entre os diversos grupos

humanos, muitos ainda associam as características físicas à importância social e comportamental.

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p. 9) afirma que raça não corresponde a nenhuma realidade natural, mas denota uma forma de classificação social, baseada em atitudes negativas frente a determinados grupos sociais e informada por uma noção específica de natureza como algo endodeterminado. Para ele, mesmo que o conceito de raça permita que preconceitos, interesses e valores sociais passem por realidade natural, ele é útil para o combate ao comportamento social que proporciona, pois juntamente com o ato de nomear as pessoas em categorias raciais vem a oportunidade da luta para o reconhecimento de que diferenças pessoais estão sendo utilizadas para justificar as desigualdades sociais.

Nessa mesma direção, Valter Roberto Silvério (1999), revisando e discutindo o longo percurso e as transformações dos usos e sentidos do termo raça, comenta que por mais que ele tenha deixado de ser útil para usos científicos, muitos ainda continuam a identificar o outro tendo por referências a cor da pele, o tipo de cabelo e as diferenças fenotípicas e culturais são vistas como evidências de inferioridade ou superioridade.

(...) as diferenças físicas, prontamente observadas pelas pessoas, adquirem validade na elaboração de crenças a respeito de raças e, em alguns casos, têm mais validade do que qualquer conceito originado da classificação e hierarquização das raças efetuada pela própria ciência. As pessoas acreditam na existência de raça e se utilizam de tal crença como recurso para cultivar grupos de identidade, de modo similar às crenças na nacionalidade, etnicidade e classe (SILVÉRIO, 1999, p.53).

Desse modo, o emprego da palavra raça foi feito aqui neste trabalho e em todas as conversas com os participantes da pesquisa não em seu sentido biológico – mesmo sabendo que ele se encontra em muitas das relações raciais cotidianas dentro e fora da escola e que foi cristalizado no imaginário de boa parte dos brasileiros –, mas sim como um termo carregado de ideologia que assume diversas formas, ocultando-se por vezes em estruturas de diferenciação e exploração, entre relações de poder e de dominação presentes em nossa sociedade capitalista. O mesmo se dá com “cor”, conceito racialmente definido e muito empregado pelos participantes desta pesquisa.

Cor da pele

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2003), discutindo as idéias de Durkheim, afirma que as sociedades humanas produzem complexos sistemas de classificações por meio dos quais

fixam as leis positivas da nossa existência, garantindo a conservação e a reprodução do organismo social e é importante que conheçamos esses sistemas classificatórios, pois isso significa conhecer os nossos pertencimentos.

Para Gonçalves (2003, p. 15), as categorias mentais que nos classificam podem nos engessar, mas também podem nos construir e reconstruir. Isso tem relação, entre outros, com o fato de que os brasileiros se classificam como brancos ou negros e com uma gama de cores utilizadas no dia-a-dia, cores essas que para Guimarães (1999, p. 44-45) funcionam como uma imagem figurada de raça, um código cifrado para raça; cores que revelam muito do sistema de classificação racial e das relações vividas no Brasil, o papel da cor da pele no imaginário social tem sido o de dividir os que devem ser os dominantes daqueles que devem ser os dominados, os privilegiados daqueles a quem pouco sobra. Para Guimarães (2003), cor é uma categoria racial e não objetiva, pois quando as pessoas são classificadas como negros, mulatos ou pardos, é a idéia de raça que orienta tal forma de classificação; a classificação das pessoas por cor é orientada por um discurso em que qualidades, atitudes e essências estão relacionadas a uma origem ancestral comum. Para ele, cor é um dos conceitos mais naturalizados, habitual entre os brasileiros e, portanto, menos exposto à críticas, uma construção racialista e que se estrutura em torno de uma ideologia peculiar.

De fato, não há nada espontaneamente visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais fácil de ser discriminado nesses traços do que em outros, como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros. Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser preciso: de uma ideologia que cria os fatos, ao relacioná-los uns aos outros), e apenas por causa disso funcionam como critérios e marcas classificatórios (GUIMARÃES, 1999, p. 44).

Etnia

A palavra etnia foi empregada pela pesquisadora tanto no trabalho quanto nas conversas com os participantes para se referir ora a relações, ora quando houve referências a diferenças sócio-culturais. Mesmo sabendo que ainda suscita controvérsias em seu emprego e que não faz parte do léxico empregado pelos professores e gestores participantes da pesquisa, etnia foi usada conforme o significado contemporâneo explicitado por Cashmore.

Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. (...) O termo 'raça' refere-se aos atributos dados a um determinado grupo; 'grupo étnico' refere-se à resposta criativa de um povo que, de alguma maneira, se sente

marginalizado pela sociedade. Não há uma relação necessária entre os dois conceitos, embora na atualidade haja, muitas vezes, uma superposição dos dois, à medida que um grupo denominado de raça é freqüentemente expulso das principais esferas da sociedade e obrigado a suportar duras privações, sendo essas as condições que contribuem para o crescimento de um grupo étnico (CASHMORE; BANTON, 2000, p. 97-98).

Kabengele Munanga (2004), abordando conceitualmente as noções de raça, racismo, identidade e etnia, afirma que o racismo se reformula e se mantém nos países da Europa ocidental contra os imigrantes dos países árabes, africanos e outros dos países do Terceiro mundo, a partir dos anos 80, racismo este que se dá por meio de projetos fundamentados em políticas multiculturalistas e ideologicamente manipulados. Segundo ele, atualmente o racismo não precisa mais do conceito de raça em seu sentido biológico para decretar a existência de diferenças insuperáveis entre determinados grupos; tais diferenças estariam fundamentadas em essencializações histórico-culturais. Se o racismo clássico se alimentava da noção de raça, o racismo novo se alimenta da noção de etnia. Ele define etnia como sendo *um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; tem uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território* (MUNANGA, 2004, p. 12). Munanga afirma que a maioria dos pesquisadores que atuam na área das relações raciais e interétnicas empregam com mais freqüência o conceito de raça, não para afirmar sua realidade biológica, mas para explicar o racismo, visto que este continua a se basear na crença da existência de raças hierarquizadas. Seria a utilização do conceito sociológico de raça defendido por Guimarães (1999). Para Munanga, a simples substituição do termo raça pelo termo etnia não mudou a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes, assim, o racismo nas sociedades contemporâneas se baseia nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, conceitos que, juntamente com o conceito de raça, são manipulados de acordo com interesses racistas ou anti-racistas; as raças de ontem seriam as etnias de hoje. Segundo ele, os esquemas ideológicos que subentendem a dominação e a exclusão ficaram intactos, e a visão político-ideológica que colocou as pessoas brancas no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica também teria facilitado, por vício de uma ideologia racista, a utilização de expressões equivocadas como “cultura branca”, “cultura negra”, “etnia branca”, “etnia negra”, recusando, em relação aos processos de identidade cultural, o pluralismo de contribuições, como se houvesse uma única cultura branca e uma única cultura negra.

A possibilidade de pensar que os negros produzem todos uma mesma cultura e, conseqüentemente, uma mesma identidade negra, vai ao encontro de uma identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, uma identidade nacional mestiça, que visa a legitimação da chamada democracia racial brasileira (MUNANGA, 2004).

Olhar para os alunos, principalmente os que são negros, direcionado por expectativas homogêneas, pode também contribuir para o fracasso escolar. Quando o professor proclama que o ensino oferecido pela escola e defendido por ele é igual a todos, seja branco, seja negro, pode estar enunciando que necessariamente, ao refletir sobre seu cotidiano pedagógico, não leva em consideração as necessidades, culturas e anseios específicos de cada aluno.

Fracasso escolar

Fracasso escolar é um conceito amplo, mas é entendido aqui neste trabalho como a presença de reprovação e/ou evasão. A evasão é uma faceta do fracasso escolar de crianças e jovens; não uma evasão voluntária e individual, mas uma evasão a que os alunos são submetidos. Isso se faz necessário ponderar, pois não é o aluno negro que é o tema de estudo, como se a evasão escolar partisse dele, como se ele fosse o problema. A experiência como professora tem me mostrado que o problema é o não-olhar do educador diante das desigualdades, é o não-perturbar-se diante da exclusão educacional a que os alunos passam continuamente. A evasão é vista aqui como resultado de formas cotidianas de produzir o fracasso escolar e como uma constante no sistema educacional público brasileiro; sendo mais acentuada entre os alunos negros é importante que se investigue as relações étnico-raciais entre alunos, professores e gestores e as variáveis intra-escolares associadas ao desempenho escolar tanto do aluno negro quanto do aluno branco. A discussão sobre fracasso escolar perpassa por diversas questões que serão abordadas no corpo do trabalho e que envolvem, principalmente, o fato de que a população encontrada na escola é vista como algo uniforme e com o fato de que, costumeiramente, o professor “não enxerga” o fracasso escolar enquanto diferença de rendimento entre brancos e negros, e que ele, educador, faz parte da problemática da evasão.

Conforme já mencionado anteriormente, como resultado de provocações, estudos, reflexões e questionamentos, algumas questões foram surgindo nas conversas com os professores e gestores, nas pessoas da coordenadora do noturno e de uma vice-diretora. Um dos primeiros problemas analisados foi a questão do acesso escolar e a permanência dos alunos. Como a Constituição Brasileira, em seu artigo 206, afirma que o ensino será

ministrado com base no princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola e mesmo assim as desigualdades étnico-raciais têm se mantido ao longo das décadas, passamos a fazer de várias reuniões de trabalho coletivo espaços de formação continuada, realizando leituras e discussões mais sistematizadas de diversos textos, livros e periódicos publicados pelo MEC, INEP, IPEA, por fundações de pesquisa e por sites que disponibilizam gratuitamente textos na Internet, leituras essas que apontavam para a problemática da pesquisa¹².

Sendo assim, o capítulo a seguir tem como objetivo apresentar a problemática do acesso e permanência de alunos negros e de alunos brancos no sistema educacional brasileiro. Tema que, por sua vez, é muito importante para alunos do ensino médio diante de propostas de programas de ações afirmativas, como as apresentadas pela Universidade Federal de São Carlos e demais universidades brasileiras¹³.

Saliento aqui que as considerações que se seguem serviram como aproximações para o fenômeno investigado, entretanto, ao trazer o estudo aqui, para ir às coisas mesmas, para obter conhecimentos fundamentados “na natureza das próprias coisas” como dizia Husserl (2001, p. 30), tais como se apresentavam à minha percepção, as pré-concepções, as explicações sobre a diferença de desempenho escolar entre negros e brancos bem como as que abordam as causas da evasão de alunos foram colocadas em suspenso e retomadas quando do diálogo com a literatura produzida a respeito.

¹² Os textos e livros consultados foram trazidos tanto pela professora-coordenadora, a quem a problemática da repetência e da evasão inquietou bastante, quanto por mim.

¹³ Embora também enfrentem dificuldades tanto de acesso quanto de permanência no sistema educacional público e estejam contemplados em diversos programas de ações afirmativas de universidades brasileiras, os indígenas não foram tema de estudo neste trabalho, pois em Piracicaba representam apenas 0,2% da população.

2 ACESSO, PERMANÊNCIA E EXCLUSÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No sistema educacional brasileiro, o acesso, a repetência e a evasão escolar sempre foram motivos de preocupação. Um trinômio que foi, e ainda é, motivo para discussões, projetos e reformas.

Em relação ao acesso escolar, a educação brasileira acumulou ao longo dos anos uma história de seletividade, pois, apenas uma parcela favorecida da população tinha entrada garantida na escola pública, tanto por haver exame de seleção e admissão, por questões econômicas e até mesmo pelo número de vagas e de escolas. Somente a partir da década de 1970, começou no País um processo mais significativo de gradativo aumento do atendimento escolar, ao mesmo tempo em que se instituía, como mínimo obrigatório, oito anos de escolarização.

Durante a década de 1930, cerca de 60% das crianças brasileiras tinham acesso à escola primária de quatro anos, no final da década de 1980, de 26,5 milhões de crianças de 7 a 14 anos, 21 milhões (81%) estavam matriculadas na escola fundamental de oito anos. Esses avanços continuaram na década de 1990, em 1992, caiu para 12% a percentagem de crianças de 7 a 13 anos fora da escola, e, em 1997, caiu para 6% (PENIN, 2000).

O fato de que o acesso ao ensino fundamental foi se democratizando, tornou evidente o fenômeno da seletividade da escola, verificado a partir das taxas de repetência e de evasão escolar. Ainda que isso ocorresse desde o início do século XX (em 1936, no Estado de São Paulo, a taxa de reprovação no ensino primário era de 32%), a entrada de grande parcela da população de baixa renda nas escolas evidenciou as dificuldades da escola em lidar com alunos que estavam longe de ser o ideal esperado pelos docentes e administradores escolares.

As questões relacionadas às altas taxas de retenção e evasão passaram a ser o foco da atenção de muitos estados brasileiros. Em meados do século XX, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: só na passagem da 1ª a 2ª série do ensino fundamental essa taxa era de 54%. As perdas por evasão e retenção escolar em todo o País no final dos anos 1950 eram imensas, apenas 16% das crianças matriculadas na 1ª série concluíam o ensino primário após os quatro anos propostos para a sua duração (BARRETO e MITRULIS, 2001).

Preocupados com o crescimento econômico do país, já na década de 1960, iremos encontrar discussões sobre a relação entre educação e desenvolvimento. Em dezembro de 1960, Theodore W. Schultz (1973) fazia um discurso sobre os investimentos em ‘capital humano’, na qualidade de presidente da Associação Americana de Economia.

Nesse discurso, a expressão ‘capital humano’ foi usada para designar outro tipo de riqueza que não os bens físicos: o conhecimento humano. Capital humano designa, assim, os investimentos destinados à formação educacional e profissional da população de um país, sua nutrição, sua saúde e sua educação.

Schultz (1973, p.35-41) afirmava que o investimento em educação está diretamente ligado à elevação de ganhos financeiros individuais e à própria renda nacional. Ressaltou que um grande problema dos países pobres é que investem o capital recebido de outros países ou de grandes corporações em equipamentos, mercadorias, bens e quase nada é direcionado diretamente ao ser humano, provavelmente porque os rendimentos vindos da educação são mais vagarosos e nem sempre quantificados claramente, afinal de contas o capital humano faria parte do indivíduo e, apesar da escolaridade, cultura e capacitação diversas aumentarem seus rendimentos, ele não pode ser vendido como uma mercadoria qualquer.

Assim, na metade da década de 1960, sob a influência da teoria do capital humano e do tecnicismo, passou-se a afirmar que a educação ia mal porque era mal administrada.

Ainda em 1962 lançaram-se as bases do Plano Nacional de Educação que deveria ser executado até 1970. Esse Plano tinha entre suas metas quantitativas atender até a 4ª série do ensino primário 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade. Para as duas primeiras séries do então ciclo ginásial (atual ensino fundamental – ciclo II) a meta era matricular 30% da população escolar de 11 a 14 anos; para as duas últimas séries a meta era alcançar 50% da população escolar de 13 a 15 anos. Essa meta de 30% era a mesma para a população escolar de 15 a 18 anos que buscava se matricular nas séries do então ciclo colegial (atual ensino médio). Para o Ensino Superior, as metas visavam a expandir as matrículas até conseguir a inclusão de metade dos que terminavam o curso colegial (ROMANELLI, 1991; ARANHA,1996).

Com o regime militar, problemas econômicos, que levaram governos anteriores a crises, encontraram soluções e apoio do governo norte-americano, o que possibilitou renegociações da dívida externa e a reabertura de linhas de crédito para o Brasil. Como resultado disso, na década de 1970 o país cresceu economicamente mais de 10% ao ano sem, no entanto, diminuir a vulnerabilidade a choques externos, como se viu na crise do petróleo de 1973/78 e sem atingir as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação.

Os negros, que desde a abolição da escravatura tinham sido deixados à margem da sociedade, continuaram durante o processo de industrialização do país a ficar à margem do crescimento econômico. Mesmo o país tendo "90 milhões em ação" (93.139.037, segundo o Censo de 1970), os negros continuaram a apresentar baixos índices de escolaridade.

Com o apoio financeiro do governo dos Estados Unidos, o Brasil viu-se diante de acordos que visavam uma incorporação e difusão sistemática do progresso técnico que fortalecesse a crescente abertura para a economia internacional. A vinculação entre recursos humanos, sua capacitação para o mercado de trabalho e a educação era o eixo central de acordos como os firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e United States Agency for International Development (USAID) (ROMANELLI, 1991; ARANHA, 1996).

Desse modo, a década de 1970 trouxe consigo reformas educacionais cujos ideais originavam-se de agências internacionais e de relatórios vinculados ao governo norte-americano. Corroborados por organizações nacionais e com a participação de grandes industriários, empresários e intelectuais da época que apoiavam o regime militar, as reformas do ensino ocorridas nos anos 1960 e 1970 visaram à formação de um "capital humano" brasileiro que tivesse um estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação.

Os acordos firmados sugeriam que os indivíduos e os setores sociais se tornassem competitivos, de modo a adequarem-se às exigências do mercado, deixando implícita a idéia de que a educação a serviço dessa ideologia deveria afastar a população do que era nacional, cada um deveria produzir bens que atendessem o mercado consumidor, ou seja, uma educação que proporcionasse investimentos em capital humano.

Uma educação aliada à idéia de capital humano opõe-se à idéia de uma cultura nacional e popular, afinal, uma educação que permita a tomada de consciência da opressão e a organização para a luta contra o modelo vigente, isto é, uma educação que possa transformar a educação popular em revolucionária poderia ser um obstáculo aos interesses do mercado estadunidense e europeu. Como dizia Enrique Dussel,

A cultura popular revolucionária é antiimperialista, no sentido da cultura multinacional, mas também como cultura de massas imposta. A cultura popular nacional que se afirma em sua identidade deve começar por negar o que a aliena, desnacionaliza, utiliza e manipula. A destruição dos mecanismos pelos quais o homem produz mercadorias para o mercado (e não produtos a seu serviço) destrói igualmente os canais da propaganda, da criação das necessidades pretensamente "universais" para produtos "multinacionais" – momento essencial da cultura imperialista e de massas. (...) a cultura popular revolucionária é antioligárquica, antielitista, anticolonial (DUSSEL, 1997, p.221-222).

Como afirma Moacir Gigante (1994), a apropriação dessa ideologia legitimava a existência de um sistema capitalista e as desigualdades sociais. O trabalhador, considerado também um dono de capital, buscaria uma educação que possibilitasse acumular riquezas e aprimorar sua capacidade e eficiência no trabalho. Mesmo sem ser consciente, as pessoas não

buscariam a libertação dos oprimidos, mas a reprodução e manutenção de um sistema que possibilita não só desigualdades sociais como também étnico-raciais. Para Gigante, a teoria do capital humano teve desdobramentos e interpretações com implicações sociais mais sérias.

Diziam que a todos eram dadas idênticas oportunidades. Se grupos sociais não obtinham sucesso e ascensão social, era devido a preguiça, à falta de inteligência e à ausência de aptidões para o estudo. No fundo reforçavam a discriminação social e a crença de que pessoas com origem nas classes pobres não estariam aptas para a aprendizagem (GIGANTE, 1994, p. 60).

Nesse contexto, em pleno regime militar, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5692/1971. Dentre outras determinações, destaca-se a extensão da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, unificando os ensinos primário e ginásial, criando, desse modo, o ensino de 1º grau. Objetivando conter a demanda para a universidade e formar mão-de-obra para um mercado em crescente expansão, por meio dessa lei, o governo federal estabeleceu a profissionalização compulsória para o 2º grau, o antigo ciclo colegial.

As escolas passaram a ter um currículo composto por um núcleo comum, disciplinas que visavam a uma formação geral, e por um núcleo específico, com disciplinas que visavam uma formação técnica. Muitas escolas ofereciam ao mesmo tempo, e de modo integrado, ambas as formações. O ensino de 1º grau não mantinha relação direta com o 2º grau que ficou num impasse entre uma educação geral e o ensino profissionalizante, tornado obrigatório.

Além da obrigatoriedade do ensino profissionalizante para o 2º grau, o sistema educacional também foi dividido em dois subsistemas: o ensino regular e o ensino supletivo. Assim, as escolas públicas também atendiam jovens e adultos não escolarizados ou semi-escolarizados.

Uma das críticas que é feita a essa democratização do acesso ao ensino básico e ao ensino profissionalizante oferecido pelas escolas de 2º grau é que essas implantações não foram seguidas de ações que preparassem os professores para lidar com classes numericamente grandes e racialmente heterogêneas e ainda havia insuficiência de equipamentos escolares (SILVA JÚNIOR, 2002, p.27). As classes poderiam até ser racialmente heterogêneas, mas a história delas não constava do currículo oficial.

Não havia somente falta de equipamentos, havia falta inclusive de profissionais habilitados para atender a demanda das escolas de 2º grau que se viram divididas entre oferecer o ensino de formação geral para as classes médias ou oferecer um ensino profissionalizante fraco, mal estruturado e sem profissionais qualificados para os pobres.

Mesmo estando entre os mais pobres, o ensino profissionalizante contou com poucos alunos negros. O número de alunos brancos e de alunos negros matriculados no ensino fundamental era quase semelhante, mas diferia em muito no número de alunos concluintes e matriculados no 2º grau. Aos negros que, tentando conciliar trabalho, sustento de si e da família com os estudos, aumentavam dia-a-dia o número de evadidos do ensino regular, restavam os Cursos de Suplência ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Brasil aproveitava a expansão do capitalismo, mas mesmo tendo sido signatário da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, em 1966, em Nova York, nada foi feito de relevante para a promoção da cidadania plena da população negra. Mas isso não é de se admirar, visto que o presidente que assinou o decreto para sua execução foi o então presidente Emílio G. Médici.

No corpo do texto da Convenção Internacional, em seu artigo V, havia referências ao fato de que todos, sem distinção de raça, cor, etnia ou origem nacional teriam direito, entre outros, à segurança da pessoa ou à proteção do Estado contra violência ou lesão corporal cometida, quer por funcionários de Governo, quer por qualquer indivíduo, grupo ou instituição; direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; direito à liberdade de opinião e de expressão; direito à liberdade de reunião e de associação pacífica; direito de fundar sindicatos e a eles se afiliar.

O general Médici presidiu o país, de outubro de 1969 a março de 1974, anos que passaram a ser conhecidos como “anos de chumbo”, empregando força bruta, torturas, perseguições políticas, em um dos períodos mais repressivos da história brasileira. Estando no poder presidencial, proibiu a publicação de notícias sobre os povos indígenas, esquadrões da morte, guerrilha, racismo no Brasil e movimentos negros. Os direitos fundamentais dos cidadãos foram suspensos. Nas escolas, nas fábricas, nas casas, nos teatros, em todo lugar qualquer um podia ser preso se o governo o julgasse um inimigo. O governo propagandeava o chamado “milagre econômico”, todo mundo deveria sentir-se bem, segundo órgãos oficiais não havia do que reclamar, não havia racismo, nem desigualdades raciais (ARANHA, 1996; ROMANELLI, 1991).

Mas o "milagre brasileiro", obtido com base no aumento da produção industrial, com o crescimento das exportações e com a acentuada utilização do empréstimo do exterior, durou pouco. Seguiu-se uma longa crise econômica. O povo passou a ver que a ditadura não garantia o desenvolvimento desejado, e os movimentos populares e representantes de oposições foram se reorganizando para lutar pela volta da democracia.

Os governos militares foram perdendo poder e, conseqüentemente, foram diminuindo a repressão contra estudos sobre raça e desigualdades sociais. Segundo dados apresentados por Carlos Hasenbalg (1979), no início da década de 1970, dentre os jovens de 18 anos residentes em 06 estados brasileiros, apenas 9,6 concluíam ou chegavam ao colegial, cursando assim, cerca de 11 anos de estudos. Dentre esse seleto grupo, os brancos representavam 11,5 da população pesquisada e os negros, apenas 2,1; como se verá na tabela 1.

Tabela 1 - Níveis de instrução atingidos pela população de 18 anos e mais, segundo a raça*, 1973

	Total %	Branca %	Não-branca%
Universidade**	6,1	7,5	0,5
Colegial**	9,6	11,5	2,1
Ginasial**	14,2	14,5	12,7
Primário completo	25,2	25,4	24,3
Primário incompleto	20,4	19,9	33,0
Analfabeto	24,5	21,2	37,4
Total	100,0	100,0	100,0
Número	(1.308)	(1.042)	(266)

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1973

Os dados referem-se aos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Guanabara, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.

** Inclui os indivíduos que concluíram esses níveis de instrução e aqueles que começaram, mas não os concluíram.

Desde a década de 1970 o sistema educacional brasileiro passou por diversas mudanças, uma das principais foi estabelecida pela Lei n.7.044/82 que dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase em uma educação cujas bases eram voltadas para a formação geral, concepção que predomina ainda hoje.

Com o processo de abertura política, iniciado em 1985, com o primeiro governo civil depois da ditadura, os movimentos populares e partidos antes extintos e/ou proibidos voltaram à legalidade e às praças públicas, consolidando a democracia política.

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante não existe mais, mas há diversas escolas técnicas espalhadas pelo território brasileiro. Dados do Censo Escolar 2004, levantados pelo INEP, indicavam que havia 676.093 alunos no ensino técnico, menos de 7,5% do total de alunos que cursavam o ensino médio no país (9.169.357). As discussões sobre o papel da escola na vida dos discentes ainda continuam e os governos atuais estão investindo na abertura de novas escolas técnicas tanto as de ensino médio quanto as de ensino superior.

Há aqueles que afirmam que o ensino técnico e profissionalizante deveria ficar para empresas e que estas deveriam contar com formas próprias de financiamento. A educação básica dada comumente a todos os cidadãos asseguraria o pleno e integral desenvolvimento humano e reconhecer a formação profissional em si, descolada da educação básica, seria ‘aceitar tratamento desigual, discriminatório para uma parcela dos cidadãos’ (HAGE, 1990, p.86).

Jayme Paviani (1990), discutindo a concepção profissionalista dos cursos universitários, apresenta uma concepção de educação que também pode se estender aos cursos profissionalizantes de ensino médio. Ele é categórico ao afirmar que a função da educação é desenvolver a versatilidade intelectual da pessoa, de criar homens de mentalidade e sensíveis às necessidades dos outros homens de seu tempo. “A educação nacional não pode ter como função dominante a transmissão de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de técnicos com o objetivo de aumentar a produtividade do sistema econômico, o homem e os próprios objetivos da coletividade devem vir antes” (PAVIANI, 1990, p. 56).

Discussões à parte, o fato é que os negros continuam excluídos tanto da educação básica regular quanto da profissionalizante. Não uma exclusão de acesso à escola, mas sim de permanência e, portanto, uma questão grave de acesso ao conhecimento.

A respeito da problemática do acesso e permanência dos alunos no sistema educacional brasileiro e as políticas públicas, Acácia Kuenzer (1997) comenta que além da velha dualidade entre ensino médio e ensino profissionalizante, há que se observar as implicações entre os conceitos de igualdade e equidade:

As políticas brasileiras derivam de uma finalidade primeira: a redução da presença do Estado no seu financiamento.

A substituição da concepção de universalidade do direito de acesso e permanência (...) pela concepção de equidade, entendida como dar a cada um segundo sua competência e o papel que irá desempenhar na sociedade. Não haveria problema se a concepção de equidade tivesse o significado de dar a cada um segundo sua especificidade, sua diferença, mas para assegurar a igualdade, ao contrário, a concepção presente no conjunto dos textos legais que se referem às políticas educacionais, parte integrante do conjunto das políticas públicas do Estado Mínimo, conduzem à compreensão da equidade como atendimento das diferenças para que se mantenha a desigualdade (KUENZER, 1997, p.93-94).

O fato é que as escolas que oferecem o ensino médio continuam enfrentando uma dualidade que está além dela, está na própria estrutura de classes e não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar (Kuenzer, 1997). Pelo menos não com os que se apresentam nas escolas públicas, com grades curriculares em que disciplinas e conteúdos programáticos foram pensados para uma elite branca; seguindo o discurso oficial da

universalidade, ignoram a heterogeneidade da população atendida e suas especificidades também, o que, conseqüentemente, obstaculiza uma transformação na atual estrutura de classes.

Como os problemas de evasão e repetência continuaram até a década de 1990, na tentativa de buscar soluções para superação desse sistema de ensino que mantinha exclusões, houve diversas discussões sobre o fenômeno das reprovações na escola.

Desse modo, alguns Estados, como Paraná, Minas Gerais e São Paulo, e diversos municípios brasileiros visando minimizar a evasão, a repetência e, inclusive, os custos relacionados a esses dois problemas, anunciaram uma série de reformas educacionais.

No Estado de São Paulo, algumas dessas reformas iniciaram-se em 1995; foram instituídos primeiramente os ciclos e depois o sistema de progressão continuada, medidas de descentralização que objetivavam alterar positivamente os dados estatísticos relacionados a alunos do ensino fundamental.

Em todo o País, obteve-se melhora nos índices relacionados a acesso e permanência dos alunos no ensino fundamental, contudo, o Censo 2000, considerado o maior e mais preciso recenseamento já realizado no Brasil, indicou que, apesar da quase universalização do acesso à escola das crianças de 07 a 14 anos, quase 1 milhão delas (5,9%) ainda eram analfabetas.

Embora tivessem caído para todos os grupos de cor, as taxas de analfabetismo ainda eram duas vezes mais elevadas para as crianças pretas ou pardas (9,9% e 8,5%) do que para as brancas (3,0%). Os resultados revelaram que, apesar de a média de anos de estudo ter aumentado de forma generalizada na última década, as desigualdades educacionais entre as raças permaneceram. Em 2000, a população branca tinha em média 6,6 anos de estudo, enquanto a de cor preta, 4,6 anos, e a parda, 4,9 anos.

Tabela 2 - Pessoas de 15 a 19 anos de idade, por nível de ensino frequentado, segundo a cor ou raça – Brasil e Região Sudeste – 2000

Pessoas de 15 a 19 anos de idade segundo a cor ou raça		Nível de ensino frequentado – dados absolutos e distribuição percentual (%)		
		Ensino Fundamental – ciclo I n (%)	Ensino Fundamental – ciclo II n (%)	Ensino médio n (%)
Região Sudeste	Branca	1 155 152 48,5	2 138 152 65,7	717 075 75,3
	Preta	214 103 8,9	162 592 4,9	30 958 3,2
	Parda	982 050 41,2	904 759 27,8	186 204 19,5
	Amarela	4 826 0,2	23 138 0,7	11 297 1,1
	Indígena	6 393 0,2	5 861 0,1	1 183 0,1
	Sem declaração	17 222 1,2	19 221 0,6	4 882 0,5
	Total	2 379 746 100	3 253 723 100	951 599 100
Brasil	Branca	2 860 596 41,7	3 982 184 61,6	1 257 565 72,7
	Preta	506 356 7,4	290 207 4,5	50 018 2,8
	Parda	3 382 457 49,5	2 099 034 32,5	393 981 2,7
	Amarela	11 695 0,1	32 678 0,5	15 847 1
	Indígena	30 348 0,4	16 052 0,2	2 490 0,1
	Sem declaração	52 385 0,7	38 862 0,6	9 160 0,5
	Total	6 843 837 100	6 459 017 100	1 729 060 100

Fonte: Construída a partir de tabelas do IBGE, Censo Demográfico 2000.

Sonia Tiê Shicasho (2002), analisando os indicadores socioeconômicos, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), verificou que o quadro geral das desigualdades raciais manteve-se praticamente inalterado apesar dos avanços alcançados nos níveis de educação e rendimento da população brasileira no período de 1991 a 2001.

De acordo com os dados da PNAD, as taxas de analfabetismo para pessoas de 15 anos ou mais de idade, embora tenham caído para todos os grupos de cor, ainda eram, em 2001, duas vezes mais elevadas para negros (18%) do que para brancos (8%). Na região Sudeste, onde, de acordo com o PNAD de 1999 se encontravam 54,49% da população classificada

como preta, havia as menores taxas de analfabetismo do Brasil; entretanto, nessa região os negros (11,5%) também apresentavam uma taxa superior à dos brancos (5,4%). Esses dados são muito importantes se levarmos em consideração o nível de desenvolvimento econômico da região, a distribuição da população negra no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, a distribuição dessa população na escola pública.

Para Shicasho, o fato de que quase todas as crianças brasileiras foram colocadas na escola (96,5%) teve um efeito de equidade racial, pois a maioria das que estavam fora era negra. De acordo com ela, os diferenciais raciais refletem discriminação no passado, mas não no presente; seriam apenas a mera reprodução das desigualdades de classe condicionando o desempenho escolar. Segundo esse ponto de vista, os alunos negros teriam pais mais pobres e menos instruídos que os alunos brancos. Para testar tal hipótese, Luciana Jacocoud e Nathalie Beghin (2002) construíram um modelo no qual simulou-se qual seria o nível educacional dos negros se seus pais tivessem o mesmo nível educacional dos brancos. Os resultados encontrados revelaram que a maior parte do diferencial racial pode ser atribuída à discriminação na escola; as desigualdades históricas em relação à educação representam, de acordo com o modelo, apenas 37% da diferença entre negros e brancos.

Regina Pahim Pinto já na década de 1990 pesquisava a pluralidade étnica encontrada na escola pública e os diferentes desempenhos dos alunos e afirmava que

Esta diferença entre brancos e não-brancos mantém-se no 1º grau, seja pela maior dificuldade de acesso ou pela entrada mais tardia neste nível de ensino, ou ainda por uma trajetória escolar mais lenta e mais conturbada do negro, que se expressa através de elevados índices de repetência e exclusão (inclusive numa idade precoce) e por um maior número de saídas e voltas para o sistema escolar. Como conseqüência, não só se agrava o atraso escolar que já se iniciara no nível da pré-escola, como também a criança negra chega a ponto de saída do sistema de ensino com um número médio de séries completadas muito inferior ao dos brancos (PINTO, 1992, p. 43).

Ricardo Henriques (2001), descrevendo e analisando a magnitude e a evolução da desigualdade entre brancos e negros, com mais de 25 anos, expressas em diversos indicadores socioeconômicos das condições de vida da população brasileira durante a década de 1990, afirma que os dados que revelam um diferencial de 2,3 anos entre a escolaridade da população branca (8,4 anos de estudo) e a população negra (6,1 anos de estudo) são preocupantes em dois aspectos: tanto pela baixa escolaridade média da população adulta, que apresenta o que seria esperado de um jovem na 6ª série do ensino fundamental com cerca de 12 ou 13 anos, como pelo diferencial apresentado pelos negros, pois há uma relação direta do nível educacional com as desigualdades de renda per capita. Henriques estima que 55% do

diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes.

Baseado nos estudos comparativos de David Lam (2000), Edward Eric Telles (2003) demonstra que a magnitude da relação educação e renda é maior para os brasileiros do que entre os sul-africanos e estadunidenses.

No Brasil, a renda aumenta entre 15% e 20% por ano adicional de escolaridade, a partir da sétima série. De acordo com o Censo 2000 ou PNAD de 2006, no Brasil, os negros na faixa etária de 20-24 anos completaram, em média, 5,7 anos de estudo. De acordo com dados do IPEA, a desigualdade educacional resulta em sérias desigualdades de renda. A renda média per capita de uma pessoa branca, conforme estimação obtida por meio da PNAD de 2001, é de R\$ 482, valor que corresponde a mais do que o dobro da renda de uma pessoa negra cuja renda *per capita* é de apenas R\$ 205 por mês (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Para Henriques (2001), o maior problema não é a diferença encontrada, mas a permanência constante dessa diferença. Por mais que haja um crescimento no nível educacional da população negra, os índices encontrados estão sempre abaixo da população branca. Programas e políticas públicas que se ocuparam com o acesso e com a progressão continuada alcançaram bons resultados, mas o desempenho escolar dos alunos negros não é o mesmo se comparado ao dos alunos brancos.

Outro programa que visa à permanência dos alunos foi implantado em todo o País pelo governo federal em 2001, o Bolsa-Escola¹⁴. Por meio desse programa, havia a concessão de um benefício monetário mensal a famílias brasileiras de baixa renda em troca da manutenção das crianças nas escolas. A população a ser atendida foi definida segundo dois parâmetros e um requisito: faixa etária, renda e frequência à escola. Assim, todas as famílias com renda per capita mensal inferior a R\$ 90,00, cujas crianças de 6 a 15 anos estavam frequentando o ensino fundamental regular, podiam ser beneficiadas pelo Bolsa-Escola. Uma vez beneficiária, a família passava a receber R\$ 15,00 mensais, por aluno, limitado a três crianças por família. A cada três meses, a frequência das crianças bolsistas era analisada e o pagamento do benefício a seus pais ou responsáveis podia ser suspenso quando houvesse mais de 15% de faltas em um dos meses do período apurado.

¹⁴ O Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação – “Bolsa Escola” foi criado pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Por meio da Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004 e do Decreto nº 5.749, de 11 de abril de 2006, esse programa passou a se chamar Bolsa Família, unificando os programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e Cartão Alimentação. Os valores pagos pelo Programa Bolsa Família variam de R\$ 18,00 (dezoito reais) a R\$ 112,00 (cento e doze reais), de acordo com a renda mensal por pessoa da família e o número de crianças, gestantes e nutrízes (MDS, 2007).

Não se pode negar que o sistema educacional brasileiro alcançou importantes avanços nas últimas décadas. Os índices de repetência no ensino fundamental caíram, muitos dos alunos evadidos voltaram para os bancos escolares, conquistou-se quase a universalização desse nível de ensino graças a reestruturações, programas, reformas e recursos destinados especificamente a crianças e jovens de 7 a 15 anos. Apesar de importantes, esses avanços ainda não foram suficientes a ponto de melhorar a qualidade de ensino oferecido como demonstram as avaliações de monitoramento realizadas, como SAEB, SARESP e até mesmo os relatórios finais do ENEM a partir de 2002¹⁵ (INEP, 2005). Também ainda não foram suficientes para melhorar sensivelmente os índices de aprovação no ensino fundamental, desse modo, a universalização, a que tanto propagam os órgãos oficiais, somente se aplica ao acesso dos estudantes; a permanência e conclusão ainda enfrentam grandes obstáculos. Dados do Censo Escolar de 2004 demonstram que há ainda, no Brasil, um baixo percentual daqueles que concluem o ensino fundamental, sobretudo na idade adequada; cerca de 20% dos alunos poderiam estar cursando o ensino médio (INEP, 2004).

No estado de São Paulo, a taxa de aprovação na 8ª série, em 2005, foi de 82,0; na cidade de Piracicaba, a taxa de aprovação nas séries finais do ensino médio foi de 89,6. Porém, como ocorre em todo o país, o número de concluintes do ensino fundamental está longe de ser o número de matriculados no ensino médio (INEP/IDEB 2005)¹⁶. A cada recenseamento feito por meio do Censo Escolar, é verificada tanto a taxa de entrada quanto a taxa de saída de alunos, a progressão dos alunos é chamada de taxa de transição entre séries e envolve os dados de promoção, repetência e evasão.¹⁷

Mesmo com a progressão continuada e o bolsa-escola, programas destinados a crianças e jovens que frequentam o ensino fundamental, os índices de repetência e evasão são altos; o mesmo se dá no ensino médio, como pode ser visto na tabela a seguir.

¹⁵ As médias das provas e das redações segundo a cor da pele dos participantes estão comparadas no Relatório Pedagógico de 2005 e as diferenças entre o desempenho de negros e de brancos se mantêm desde 2002.

¹⁶ Neste trabalho não há dados do INEP referentes à escola Prof. H. quanto ao rendimento na avaliação do SAEB. A rede estadual do Estado de São Paulo participou da Prova Brasil (2005), no entanto foram realizadas amostras que não permitem a divulgação dos resultados por escola, impedindo o cálculo dos respectivos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborados por meio das médias obtidas em provas de proficiência em matemática e língua portuguesa.

¹⁷ O número de promovidos, repetentes e evadidos é estimado de acordo com o modelo de fluxo escolar proposto pela UNESCO - Análise e Projeções de Matrícula nos Países em Desenvolvimento. Fluxo de entrada: alunos promovidos (alunos na série s no ano m , que estavam matriculados no ano $m-1$ na série $s-1$) e alunos repetentes (alunos na série s no ano m , que estavam matriculados no ano $m-1$, na série s); Fluxo de saída: alunos promovidos à série seguinte (alunos na série $s+1$ no ano $m+1$, que estavam matriculados no ano m na série s), alunos repetentes (alunos na série s no ano $m+1$, que estavam matriculados no ano m na série s) e alunos evadidos.

Tabela 3 - Taxas de transição por série – Brasil 1995 – 2003

Ano	Total	Ensino fundamental								total	Ensino médio		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a		1 ^a	2 ^a	3 ^a
Taxa de promoção													
1995	64,5	53,5	64,4	71,3	71,9	57,6	63,9	69,9	69,0	65,0	53,9	67,3	83,7
2000	73,4	62,8	73,7	77,5	79,4	68,1	73,9	76,5	74,7	73,4	64,5	75,0	85,3
2003	74,0	70,1	76,9	80,1	78,3	68,4	71,9	74,8	72,0	71,7	62,6	73,7	84,3
Taxa de Repetência													
1995	30,2	45,5	32,2	23,5	19,1	33,6	27,4	22,8	17,9	26,7	34,7	24,7	13,5
2000	21,7	36,2	22,5	17,6	14,8	24,8	17,6	17,1	15,2	18,6	24,6	17,2	10,6
2003	19,2	28,9	19,6	15,1	13,6	22,9	18,3	15,8	15,5	20,6	27,0	18,5	12,7
Taxa de Evasão													
1995	5,3	1,0	3,4	5,2	9,0	8,8	8,7	7,3	13,1	8,3	11,4	8,0	2,8
2000	4,9	1,0	3,8	4,9	5,8	7,1	8,5	6,4	10,1	8,0	10,9	7,8	4,1
2003	6,8	1,0	3,5	4,8	8,1	8,7	9,8	9,4	12,5	7,7	10,4	7,8	3,0

Fonte: MEC/INEP

Pelos dados da tabela anterior podemos ver que por mais que se busque a universalização do ensino fundamental, por meio de investimentos no transporte escolar, na merenda, no material didático e em projetos específicos de recuperação e aceleração da aprendizagem, ela quase se efetivou apenas no acesso. Ao final do ciclo I e do ciclo II do ensino fundamental, ou seja, na 4^a e 8^a série, quando há avaliações que possibilitam a retenção dos alunos, os índices atingem 14%; as evasões nessas mesmas séries atingem os índices de 8,1% e 12,5% respectivamente. No ensino médio os índices de repetência e evasão parecem diminuir acentuadamente, mas deve-se observar que, de acordo com dados do INEP/MEC (2005), cerca de apenas 32,6% dos egressos do ensino fundamental no nosso país efetuam matrícula na 1^a série do ensino médio.

Levantamentos realizados pelo Censo Escolar de 2006 mostram que a taxa de escolarização líquida, a que indica a percentagem da população de 15 a 17 anos de idade matriculada no ensino médio, passou de 18%, em 1992, para 45% em 2005, porém mostra sinais de estagnação. O problema maior da Brasil hoje não é mais o acesso escolar, mas continua sendo a repetência e a evasão, mais da metade dos jovens que deveriam estar cursando o ensino médio ainda frequentam o ensino fundamental.

Como afirma Naércio Aquino Menezes Filho (2001), o processo de inclusão educacional iniciado na década de 1990 já mostra sinais de esgotamento. Segundo ele, houve um aumento nas matrículas no ensino médio entre 1992 e 2003 devido ao aumento da escolaridade das mães, a diminuição da defasagem idade-série e aumento do número de egressos do ensino fundamental. A diminuição do número de concluintes do ensino fundamental consequentemente resultou na diminuição de matriculados no ensino médio; dentre as causas dessa diminuição estão os altos índices de repetência e evasão.

Muito da repetência e da evasão dos alunos deve-se, como afirma Marlene Ribeiro (2002), ao modelo de conhecimento e de cultura que adotamos, isto é, baseados em valores da classe média branca, individualista e urbana. Para Ribeiro, a exclusão à que são submetidos os jovens e as crianças pobres envolve discriminação socioeconômica e racial; segundo ela, os professores estariam começando a refletir sobre esses problemas, sem, no entanto, saber como lidar com eles.

Partindo das idéias de Ribeiro (2002) sobre possíveis causas da evasão, o próximo capítulo aborda, entre outros itens, as relações étnico-raciais construídas no Brasil, o mito da democracia racial e suas repercussões nos níveis educacionais dos negros, as desigualdades entre negros e brancos e sua visibilidade por parte de professores e pesquisadores, as ações afirmativas como estratégias de combate ao racismo e discriminações.

3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A “cor” dos brasileiros está incluída nos censos demográficos desde 1872, época em que se classificava a população entre livre e escrava. As opções de classificação para o entrevistado livre eram branco, preto, pardo e caboclo. As opções para o entrevistado livre classificar a cor de seus escravos eram preto e pardo (Araújo, 1987). De lá para cá ocorreram onze operações censitárias de população de âmbito nacional, em três delas, em 1900, 1920 e 1970, a pergunta sobre a cor foi omitida. De acordo com Petruccelli (2006), foi a partir de 1950 que o quesito cor passou a responder estritamente ao critério de auto-declaração e que a cor parda foi escolhida para ser incluída de maneira permanente entre as opções de resposta. Segundo ele, a partir de 1980, a pergunta começou a fazer parte exclusivamente do formulário longo do censo, ou seja, aquele aplicado apenas a uma amostra da população e não mais ao conjunto da mesma. A partir de 1991, a pergunta sobre autotranscrição passou a usar os termos cor ou raça e os povos nativos não foram mais classificados como sendo de cor parda, mas sim como indígenas¹⁸. Desse modo, atualmente, no Censo Demográfico, assim como em outras pesquisas oficiais, são utilizadas cinco categorias para classificar as pessoas quanto à cor ou raça: preto, pardo, branco, amarelo e indígena.

O fato de ter sido incluída como categoria para análise estatística, a cor dos brasileiros não suscitou, de imediato, preocupações acadêmicas e sociais com o modo de vida ou níveis educacionais dos negros. Longe disso, prestou-se a outros ideais, como o branqueamento, por exemplo. Opondo-se aos ideais de branqueamento da população no sentido de limpeza étnica, representantes diversos do movimento negro brasileiro mobilizaram-se contra a ideologia da democracia racial e centraram seus esforços na luta para a diminuição das desigualdades raciais.

Sobre o mito da ‘democracia racial’

Falar sobre a crença na democracia racial brasileira remete-nos a algumas questões, dentre elas: O que é um mito? Como operam? O que ocultam e o que revelam tais mitos? Florestan Fernandes, sociólogo e pensador sobre o drama histórico de africanos e afro-brasileiros explicita o papel do mito diante da exclusão e das barreiras invisíveis à ascensão social a que foram submetidos os negros.

¹⁸ Para maiores detalhes sobre as classificações pelas quais passaram as nações autóctones, ver Jane Souto de Oliveira (2003).

Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização. Como se poderia no Brasil colonial ou imperial acreditar que a escravidão seria, aqui, por causa de nossa "índole cristã", mais humana, suave e doce que em outros lugares? Ou, então, propagar-se, no século 19, no próprio país no qual o partido republicano preparava-se para trair simultaneamente a ideologia e a utopia republicanas, optando pelos interesses dos fazendeiros contra os escravos, que a ordem social nascente seria democrática? Por fim, como ficar indiferente ao drama humano intrínseco à Abolição, que largou a massa dos ex-escravos, dos libertos e dos ingênuos à própria sorte, como se eles fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção? Entretanto, a idéia da democracia racial não só arraigou. Ela se tornou um mores, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da "contribuição brasileira" ao processo civilizatório da Humanidade (FERNANDES, 1980).

Para muitos, a crença de que este país seria um modelo a ser seguido por outros, teria surgido com a publicação do livro *Casa-grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933. Não que ele tivesse instaurado a idéia de que no Brasil todas as relações raciais eram harmoniosas, a expressão 'democracia racial' não é sequer citada nesta sua obra ou em outras, entretanto, seu posicionamento é de otimismo em relação a um ambiente social nascido durante o colonialismo brasileiro que favoreceria e propiciaria a ascensão social do mulato, tipo que viria a caracterizar o Brasil. Freyre, ao analisar as relações dos portugueses com os indígenas, em um primeiro momento, e dos senhores de engenho com os africanos escravizados aqui apresenta uma visão otimista.

(...) desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado.

O escravocrata terrível que só faltou transportar da África para a América, em navios imundos, que de longe se adivinhavam pela inhaca, a população inteira de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos (FREYRE, 1999, p.91; p.189).

Segundo Guimarães (2002), Freyre ao empregar a expressão 'democracia social' em algumas de suas obras teria propiciado que outros traduzissem livremente suas idéias sobre a formação patriarcal da sociedade brasileira para uma 'democracia racial', tanto no Brasil quanto em conferências pela Europa. Para Guimarães, isso teria permitido que com o tempo, a expressão ganhasse a conotação de ideal de igualdade de oportunidades de vida e de respeito aos direitos civis e políticos que teve nos anos 1950. Assim, o mito teria se transformado facilmente em uma "falsa ideologia, ganhando a arena política, perdendo seus referentes

históricos e sociais, obscurecendo o jogo de interesses e de poder que lhe dá sentido em cada época. Ou seja, quando é tomado como valor atemporal e a-histórico” (GUIMARÃES, 2002, p. 45).

A respeito das idéias de Freyre sobre ‘democracia social e étnica’ que teriam permitido que se visse a sociedade brasileira como um modelo para os demais países, é pertinente recorrer a George Andrews (1998, p. 28):

Em vários livros e artigos publicados entre as décadas de 1930 e 1970, Freyre foi convincente no desenvolvimento do tema de um “Novo Mundo nos trópicos”, do Brasil como uma terra quase (não totalmente, mas quase) isenta de preconceito racial, e que poderia servir de exemplo para o resto do mundo resolver seus problemas raciais. Ele encontrou as raízes desse “Novo Mundo” na experiência colonial do Brasil, e, sobretudo em sua experiência supostamente benigna com a escravidão. Enfatizando os níveis relativamente baixos de preconceito racial entre os colonos portugueses no Brasil, e a escassez de mulheres européias na colônia, Freyre argumentou que o Brasil proporcionou o ambiente ideal para a mistura racial entre os senhores europeus e as escravas africanas. A ampla miscigenação “dissolveu” qualquer vestígio de preconceito racial que os portugueses poderiam ter trazido da Europa, ao mesmo tempo produzindo uma grande população de raça miscigenada. O resultado foi “uma das mais harmoniosas uniões da cultura com a natureza e de uma cultura com outra que as terras deste hemisfério jamais conheceram”.

Pensar que o país era realmente democrático quanto às raças de seus cidadãos, produziu tanto idéias de superioridade de determinadas pessoas quanto a de inferioridade de outras. Como a lógica da democracia racial era bem estruturada, restava à massa de desvalidos e analfabetos negros aceitar que o Brasil era uma terra de igualdade e que eles tinham deficiências, devido a recente experiência de escravidão e até mesmo de natureza genética.

Para muitos a crença na superioridade branca era forte, as correntes racistas explicitavam “cientificamente” a inferioridade dos negros de tal modo que eles, visando proporcionar uma vida melhor a seus descendentes, se viram diante da opção de, pelo cruzamento biológico com os brancos, embranquecer a raça. A idéia de embranquecer a população obviamente não surgiu dos próprios negros. Surgiu de pessoas que, acreditando e pregando a inferioridade nata de alguns, visavam estabelecer cientificamente e socialmente a superioridade de algumas raças, a deles em primeiro lugar.

A idéia de convivência pacífica entre as raças e etnias (brancos, negros e índios) no Brasil era relatada por viajantes, escritores, pesquisadores e até mesmo por políticos europeus e norte-americanos desde o século XIX, com o status acadêmico dado por Freyre (CRUZ,

2002) acabou fazendo com que a UNESCO, em 1950, escolhesse o Brasil para um estudo sobre as relações raciais e étnicas.

Segundo Marcos Maio (1999), tal estudo tinha como um de seus objetivos pesquisar que aspectos influenciariam ou não a existência de um ambiente de relações cooperativas entre raças e grupos étnicos, com o objetivo de oferecer ao mundo uma nova consciência política que primasse pela harmonia entre as raças. Esse empreendimento ficou conhecido como *Projeto Unesco*. Nele trabalharam, entre outros, investigando a situação racial brasileira, Oracy Nogueira, Roger Bastide, Costa Pinto, Charles Wagley e Florestan Fernandes que iriam influenciar profundamente o pensamento brasileiro.

Maio (1999) afirma que, ao levar em conta o padrão de vida de brancos e não-brancos, incluindo salários, tipos de ocupação e a influência da variável raça no processo de competição no mercado de trabalho, bem como a interferência da religião na dinâmica das relações raciais, o resultado da pesquisa elaborada entre os anos de 1951 e 1952 nas cidades de Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Salvador não teria simplesmente frustrado as expectativas da organização patrocinadora da pesquisa, teria também, e isso foi muito importante, incitado que as pesquisas sobre o negro no Brasil se fizessem de modo mais sistematizado.

Na esperança de encontrar a chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais, a agência intergovernamental teria acabado por se ver diante de um conjunto de dados sistematizados sobre a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil. (...) O Projeto Unesco, segundo o autor [Nogueira], inaugura a etapa do estudo sistemático da “situação racial” brasileira, definido pelos seguintes critérios: 1º) delimitação da área de investigação com o intuito de viabilizar uma coleta contínua e intensiva de dados, capaz de garantir uma sólida base empírica para o estudo; 2º) apresentação objetiva dos dados utilizados, visando à comparação com outras pesquisas e à produção de novas análises; 3º) estabelecimento de analogias entre a situação racial brasileira e a de outros países, em especial, os Estados Unidos; 4º) inteligibilidade a complexa “situação racial” do país, em seu conjunto, pela comparação e síntese, potencializando o surgimento de novos estudos de caso em distintas localidades do Brasil (MAIO, 1999, pp.151-152).

Como desdobramento do Projeto Unesco, outros estudos contestaram veementemente a idéia de democracia racial no Brasil. Entre eles, o de Florestan Fernandes, também colaborador no referido projeto na década de 1950:

Não existe democracia racial efetiva [no Brasil], onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a “raças” distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de “bom tom”, de um discutível “espírito cristão” e da necessidade prática de “manter cada um em seu lugar”. Contudo, ela não aproxima realmente os

homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática (FERNANDES, 1960, apud CARDOSO & IANNI, 1960).

Foi a partir do Projeto Unesco que a questão racial foi também sistematicamente estudada por Florestan Fernandes (1978), Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni (1960) e outros. Por sua vez, foi a partir desses estudos que a discussão chegou até os pesquisadores e teóricos ligados a temas educacionais. Dentre as pesquisas sobre as desigualdades a que eram submetidos os negros e que questionavam a “democracia racial” e seus efeitos nos níveis de escolarização e na qualidade de vida, chama a atenção o trabalho pioneiro de Carlos Hasenbalg (1979). Quanto ao estabelecimento e difusão do mito da democracia racial, Hasenbalg afirma que isso se deveu ao fato de que muitos compararam as reações violentas entre os brancos e os negros existentes em outros países com a miscigenação e convivência, ou a pretensa tolerância, existentes aqui.

Os intelectuais e estudiosos das relações raciais de persuasão liberal e conservadora vêm enfatizando, há várias décadas, o caráter único e harmonioso das relações raciais no Brasil. Comparado com outras sociedades multi-raciais, o Brasil ofereceria ao resto do mundo o exemplo de uma “democracia racial” já realizada, onde negros e mulatos, usufruindo de igualdade de oportunidades, são integrados na cultura e comunidade nacionais. Esta visão otimista da singularidade da situação racial brasileira contém uma meia verdade. Quando são feitas comparações internacionais, o Brasil distingue-se pela ausência de formas extremas e virulentas de racismo. Não obstante, em termos de dominação do branco e subordinação do negro, o Brasil trilhou caminhos não muito diferentes de outras sociedades multi-raciais, ainda que sem o recurso a altos níveis de coerção (HASENBALG, 1979, p.18).

Utilizando-se de estatísticas dos censos realizados pelo IBGE e criticando o posicionamento de intelectuais que, diante dos resultados poucos equitativos do crescimento econômico do nosso país, rejeitavam as noções de democracia racial e de uma ordem racial harmoniosa, mas reduziam os problemas dos negros àqueles da classe operária e das massas populares, Hasenbalg (1979) apresentou dados entrecruzando anos de instrução escolar e raça e comprovou que mesmo adquirindo igual nível educacional, as pessoas brancas tinham vantagens com relação aos não-brancos. Ele verificou que entre 1950 e 1973 a realização educacional da população inteira cresceu e a população não-branca também se beneficiou da expansão do sistema educacional, entretanto, mais de três quintos da população não-branca e apenas dois quintos da branca não concluíram a escola primária. Acrescentou ainda em sua análise de dados que a barreira aos não-brancos que antes se encontrava no ensino primário,

passou a ser nos níveis médio e superior. A média de estudos para os brancos era de 5,2 anos e 2,8 anos para os não-brancos.

Hasenbalg esclareceu que à época da abolição a grande maioria da população negra permanecia fora das regiões onde se formavam sociedades urbanas e industriais. Desde então, mecanismos de discriminação concentraram a população negra nas regiões mais pobres do país; ele chamou a isso de mecanismos de polarização geográfica. Esses mecanismos continuam a exercer forte influência na mobilidade das pessoas negras, tanto que no Censo 2000 verificou-se mais uma vez que na situação urbana do domicílio as pessoas que se declararam como brancas superam 50% da população; na área rural essa porcentagem foi atingida pelas pessoas de cor preta e parda. Segundo ele, a segregação geográfica dentro das próprias áreas urbanas contribui para parte das desigualdades raciais. Utilizando-se de descrições da situação dos negros em outro país, ele as utiliza para justificar o ciclo vicioso pelo qual também passariam os não-brancos brasileiros.

Vemos aqui como as desvantagens cumulativas criam um ciclo vicioso. Visto que adquirir educação não é muito proveitoso para os negros, eles tendem a abandonar a escola relativamente cedo. O conseqüente baixo nível de educação da maioria dos negros reforça o estereótipo do negro sem instrução que ajuda a justificar a discriminação ocupacional contra o grupo, deprimindo assim ainda mais os retornos que os negros recebem do investimento educacional que eles fazem, o que novamente reduz seu incentivo a fazer tais investimentos (BLAU & DUNCAN, 1967, apud HASENBALG, 1979, p.191).

Por mais que saibamos e afirmemos que as desigualdades raciais sempre estiveram presentes na sociedade brasileira e que os alunos negros tiveram constantemente menor nível educacional, essa temática não foi, por muito tempo, alvo de pesquisa.

Na década de 1980, com o processo de abertura política para a democracia, aumentou-se o senso comum de que todos os brasileiros eram cidadãos de iguais deveres e direitos e, mesmo não sendo uma democracia racial, o desenvolvimento econômico e a educação permitiriam a todos trilhar um caminho de oportunidades semelhantes. Com o processo democrático, houve também a abertura política para os movimentos sociais, entretanto, o movimento negro continuou a enfrentar resistências. A luta que antes girava em torno de aspectos culturais passou a refletir a confluência de políticas raciais e de classe enfatizando a identidade negra e denunciando a democracia racial como um mito, o que ameaçaria os dogmas centrais do nacionalismo brasileiro¹⁹, ficando a elite longe das discussões do

¹⁹ Florestan Fernandes contestou veementemente a idéia de democracia racial no Brasil e, por esse posicionamento, em 1969, foi tido como subversivo, teve seu cargo de professor da Universidade de São Paulo

movimento negro (TELLES, 2003, p.69). Da relação entre a idéia de democracia política e democracia racial durante o período militar e o posterior desvelamento do mito, Andrews (1998, p. 350) observa que

Neste meio tempo, durante o período em que o Brasil evidentemente não era uma democracia política, foi conveniente para a ditadura poder declarar que continuava a ser democrática pelo menos em um sentido: naquele da raça. As autoridades da ditadura enfatizaram este ponto repetidas vezes e classificavam qualquer crítica ao mito como um ato de subversão. Assim, em 1985, quando os militares deixaram o poder, o conceito de democracia racial havia sido desacreditado, tanto por suas associações políticas com o autoritarismo de direita quanto por seu relacionamento questionável com a realidade.

Se academicamente o mito da democracia racial ficou desacreditado, nas relações cotidianas muitas vezes ele é citado para justificar a idéia de que neste país não temos problemas raciais e sim problemas sociais ligados ao capitalismo, a condições de classe. Acreditar no mito da democracia racial, mesmo sob nova roupagem – somos todos filhos de Deus, somos todos iguais ou somos, como provam algumas pesquisas científicas, todos mestiços – inviabiliza maiores reações por parte da população negra e permite que os brancos mantenham-se em uma situação confortável, sem necessidade de expressar muito abertamente os seus preconceitos (HASENBALG, 1995). Posturas que impedem avanços na direção de uma real democracia política, social e racial.

Tanto foi forte essa crença na igualdade de oportunidades entre negros e brancos, em uma cultura miscigenada, livre, alegre e com relações harmoniosas que as desigualdades étnico-raciais foram durante muito tempo analisadas como sendo somente resultantes de problemas de classe social.

Pesquisas sobre as desigualdades raciais, evasão e repetência

Conforme esclarecem Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1990), muitas das pesquisas sociológicas sobre educação têm negligenciado a dimensão racial e seus efeitos na distribuição de oportunidade entre os brasileiros. Para ilustrar tal negligência, citam o estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil que não

(USP) cassado e acabou exilado, voltando ao país no final da década de 1970. Andrews (1979) denuncia que Gilberto Freyre teria apoiado a ditadura militar pós 1964 e teria se unido a esta denunciando como comunista e antibrasileira qualquer pessoa que questionasse o conceito de democracia racial.

conseguiu arrolar uma única pesquisa na qual a raça ou cor da pele fosse determinante da escolaridade²⁰.

Uma variável que deveria ser crucial neste campo de investigação é simplesmente ignorada pelos estudiosos do tema. Tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes vilões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e status socioeconômico (HASENBALG e SILVA, 1987, p. 6).

Como a pesquisa a que eles se referem data do início da década de 1980, mas seus dados e descobertas ainda são válidos diante da problemática investigada na escola H., seguem-se breves comentários sobre ela.

Em 1982, Brandão, Baeta e Rocha, nesse estado da arte, confirmaram a escassez de pesquisas sobre evasão e repetência, demonstrando a pouca atenção dada ao problema. Examinando 80 pesquisas sobre educação, verificaram que muitas abordavam temas correlatos, ou seja, aqueles cujos fatores intervêm no fenômeno da evasão e repetência: fatores extra-escolares que interferem no rendimento; aspectos relacionados ao professor; escolas em zona rural; aspectos institucionais que interferem no rendimento; aspectos lingüísticos; subnutrição e aprendizagem; dificuldades de aprendizagem; mecanismos de transmissão cultural; alfabetização.

Nesse trabalho os resultados foram agrupados em seis temas básicos: aspectos relativos ao aluno; aspectos relativos ao professor; aspectos institucionais; prática pedagógica; efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção da escola; e subnutrição e aprendizagem. Mesmo sabendo das repressões do regime militar que proibia e/ou não incentivava a publicação de estudos que denunciavam problemas relacionados a condições de vida dos brasileiros, é notável que, dentre os temas anteriores, o que mais tenha surgido como um obstáculo para uma aprendizagem de qualidade tenham sido variáveis socioeconômicas.

As pesquisas analisadas nesse estado da arte indicam, em relação aos alunos, que a situação socioeconômica da família condicionaria o índice de rendimento e tempo de permanência na escola, principalmente se entrecruzado com o nível de escolaridade da mãe. Se pensarmos nas famílias negras, isso já seria uma preocupação que deveria ter constado das

²⁰ Trabalho realizado por Zaia Brandão, Ana Maria Bianchini Baeta e Any Dutra Coelho da Rocha e financiado pelo INEP, em 1982. Nesse estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência, as autoras privilegiaram pesquisas que, segundo elas, não apresentavam exclusivamente um enfoque psico-pedagógico no estudo do aluno, professor e ensino nem um enfoque exclusivamente inspirado nas teorias de reprodução de Bourdieu e Passeron (BOURDIEU, 1998). As pesquisas selecionadas teriam como perspectiva de análise a incorporação do contexto socioeconômico e político e a procura por descobrir dentro da escola o que lhe é específico, sem descuidar do indivíduo nem do social.

pesquisas. As mulheres negras têm o menor nível de escolaridade e têm também menores rendimentos salariais (HENRIQUES, 2001; JACCOUD & BEGHIN, 2002)²¹.

Ainda em relação aos alunos, chamou a atenção os recursos que o professor utiliza para manter a ordem e disciplina, provocando a introjeção pelos estudantes do papel-aluno, inibindo assim manifestações espontâneas.

Dentre as diversas pesquisas reunidas, encontra-se o trabalho de Guiomar Mello (1981) que, contrapondo à concepção de escola apresentada pelos professores (liberais e críticos) as suas opiniões sobre causas do fracasso escolar, conclui que são os liberais, que representam a escola como sendo por si só promotora da igualdade social, os que mais retiram dela a responsabilidade pela produção do fracasso. Ao mesmo tempo, são eles que, embora a percebam com autonomia de ação face à origem social da criança, paradoxalmente mais recorrem à estratégia de culpar a vítima, atribuindo o seu fracasso à falta de esforço, de inteligência ou de formação moral (MELLO, 1981, apud BRANDÃO, BAETA & ROCHA, 1983, p. 48).

Outros aspectos que chamaram a atenção nesse estado da arte e que são importantes para que pensemos a evasão e repetência hoje no Brasil, foram que as escolas não sabiam lidar com a heterogeneidade social, de forma que eliminava mais de $\frac{3}{4}$ dos que nela ingressavam; que a rotatividade do professor durante o ano letivo apresentava correlação significativa com o rendimento dos alunos; que 180 dias letivos de jornadas curtas eram insuficientes para que um aluno de 1ª e 4ª série aprendesse a ler. Ressalto aqui a importância de pesquisas que analisaram, de dentro da escola, o porquê do valor preditivo do fracasso das camadas populares e chegaram à conclusão de que os alunos seriam *'submetidos a um processo de aculturação que os faz perceber os seus próprios hábitos e padrões com estranheza e os leva a aspirar participação na cultura dominante. A escola, responsável pelo acirramento desse processo no aluno, não é capaz, no entanto, de lhes dar condições de concretizar tal aspiração'* (BRANDÃO, BAETA & ROCHA, 1983, p. 49).

Em relação a práticas pedagógicas, o que se notou nesse estudo foi que o fracasso não se deve tanto ao método, mas muito mais ao fato de formas e conteúdos, na escola, estarem distantes da criança concreta com a qual a professora se depara e que o fenômeno da evasão e

²¹ Segundo Sergio Ferreira e Fernando Veloso (2003), a mobilidade educacional é menor em países da América Latina que em países considerados mais desenvolvidos. Em relação à raça/cor da pele, a probabilidade de um filho negro de um pai sem escolaridade permanecer na mesma categoria de educação do pai é cerca de 42%, a probabilidade análoga para brancos é pouco acima de 24%. A persistência de alta escolaridade é mais elevada entre indivíduos de cor branca. A probabilidade de o filho de um pai com ensino superior completo também completar seus estudos universitários é cerca de 40% se o indivíduo é negro ou pardo, e aproximadamente 62% para brancos.

repetência está longe de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias (BRANDÃO, BAETA & ROCHA, 1983, p. 50-51).

Essa pesquisa teve como consequência amplos debates sobre os problemas apontados, resultando, ao lado de outros estudos, no Estado de São Paulo, em diversas mudanças. Como ocorriam estrangulamentos sérios na passagem da 1ª para 2ª série, assim como nas séries seguintes, foi implantado o sistema de ciclo, depois o sistema de progressão continuada, o ano letivo foi aumentado para 200 dias. Foram estabelecidas cargas horárias para reuniões semanais entre professores e gestores; a carga horária diária de aulas foi aumentada, com algumas escolas cumprindo jornada integral (manhã com aulas e tarde com atividades extracurriculares), as escolas que atendem o ensino fundamental passaram a oferecer merenda preparada sob supervisão de nutricionistas. Também houve a distribuição de livros didáticos e de literatura, salas equipadas com televisão, vídeo e computadores. Professores e gestores passaram a poder participar de cursos e orientações de formação continuada e até mesmo de cursos de mestrado e doutorado com auxílio de bolsas²².

A experiência como professora tem me mostrado que além de o fato de que a reorganização implantada pelo governo estadual paulista, em 1995, não incluiu mudanças no currículo oficial, as escolas que oferecem o ensino fundamental e as que oferecem o ensino médio continuam a apresentar os problemas pelos quais passavam antes da reorganização. Ainda há escolas sem biblioteca adequada, salas de aula não condizentes com o número de alunos, rotatividade excessiva de professores, planejamentos sem diagnósticos e, principalmente, escassez de análises sérias e comprometidas com a qualidade de ensino. Na região de Piracicaba (SP), as escolas que se localizam em áreas centrais continuam sendo procuradas preferencialmente pela população branca, oferecendo um ensino considerado de melhor qualidade, com corpo docente e gestores efetivos. As escolas localizadas nas periferias das cidades continuam a atender uma massa de alunos com menores condições financeiras, tendo, no quadro de magistério e especialistas, funcionários não efetivos e que, transferindo-se de unidades escolares constantemente, ocasionam uma alta rotatividade e, conseqüentemente, uma fragmentação do trabalho escolar. É nessas escolas localizadas nas

²² Ainda que haja a oportunidades de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual, estes ocorrem de maneira um tanto quanto fragmentada e poucos são os professores que deles participam. Geralmente são “capacitados” os professores coordenadores que ficam com a responsabilidade de repassarem as orientações e os conhecimentos recebidos. É inegável a qualidade dos livros, computadores e aparelhos recebidos, entretanto, em muitas das escolas não há funcionários suficientes para que a utilização desses materiais se dê a contento. O programa bolsa-mestrado/doutorado contempla professores efetivos que, aprovados em universidades públicas ou particulares, além de estudarem, cumprem, no mínimo, a carga-horária semanal de 20 horas/aulas e se comprometem a permanecer durante dois anos em efetivo exercício após a conclusão do curso. O programa auxilia com cerca de R\$ 720,00 mensais, mas não abona as faltas quando da participação em congressos, seminários ou demais eventos; tais abonos podem ser solicitados, com bastante antecedência, ao Dirigente de Ensino, mas geralmente não são aprovados.

periferias das cidades que os índices de evasão e repetência são maiores, e é também nelas que muitos professores e gestores, silenciando sobre o racismo e preconceito, ainda afirmam que as desigualdades educacionais encontradas são frutos apenas de desigualdades econômicas. Para esses, as relações étnico-raciais seriam harmoniosas?

A importância dos professores e do currículo escolar no sucesso dos alunos negros

Há muito mais escolas hoje do que em décadas passadas, o acesso também melhorou, mas há problemas sérios em relação à qualidade do ensino oferecido. A separação entre escola boa e central e a na periferia e com problemas estruturais e pedagógicos reafirma essa instituição como sendo um local mais para os já incluídos na sociedade brasileira, servindo mais àqueles que já são privilegiados com produção e consumo de bens materiais e culturais.

Ao abordar a queda da qualidade de ensino não incluo aqui os saudosismos nem a campanha constante de buscar culpados, geralmente os professores, pelas falhas de alfabetização e pela queda de rendimento nas avaliações de monitoramento.

Sobre as costumeiras afirmações de que em anos passados a educação era melhor, Moacir Gigante (1994) faz uma interessante observação ao analisar manuais e livros de História. Segundo ele, o que muitos chamavam de educação de qualidade nada mais era do que um ensino que tinha como referência falsas verdades sobre os heróis brasileiros, sobre as guerras e disputas do nosso país com outros países limítrofes, sobre a generosidade da família real ao abolir a escravidão e sobre as contribuições do negro em relação à língua, música, dança, folclore e também sobre a igualdade de direitos entre todas as raças. Esse ensino de qualidade, principalmente na disciplina de História, negava a historicidade dos grupos considerados inferiores e impunha a história das classes dominantes, com conteúdos que se confundiam com a celebração dos feitos e dos heróis venerados pela classe dominante da sociedade brasileira e que eram pouco ou quase nada significativos para esses grupos ditos inferiores.

Não basta abrir escolas, é preciso que a educação ministrada nelas seja de qualidade, qualidade que vai além de ensinar a ler, escrever, interpretar criticamente um texto e realizar cálculos básicos, qualidade que também significa desenvolver no aluno habilidades e competências para que ele possa interferir no meio em que vive, lutando para diminuir as desigualdades sociais e as exclusões. É pertinente observar o que Pablo Gentili (1996, p. 41-42) afirma sobre a exclusão silenciosa que ocorre nas escolas brasileiras:

Para os que atuamos no campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal as nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores porque serão mais excludentes (...) Desarticular a aparentemente inquestionável racionalidade natural do discurso neoliberal constitui apenas um dos desafios que temos pela frente.

Vivemos num país de regime político democrático, democracia enquanto representatividade de votos, mas não quanto à possibilidade de ascensão social de pessoas negras; uma simples análise histórica evidencia discriminações e desigualdades raciais entre negros e brancos no que se refere à educação, à saúde, ao emprego e à moradia, entre outros aspectos. Há muito tempo, pesquisadores, educadores e militantes de movimentos negros discutem a responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial. A conclusão a que diversos pesquisadores chegaram é que o professor, além de evitar tocar no assunto, diante de uma situação de discriminação ou preconceito, apela para o fato de que todos somos humanos e contorna a situação de modo superficial e, muitas vezes, nega a identidade racial do aluno ou até mesmo a sua (CAVALLEIRO, 2000; GONÇALVES, 1987; SILVA, 2000).

Para muitos professores o preconceito e a discriminação racial ainda são temas difíceis e delicados de serem discutidos nas salas de aula. Kabengele Munanga (1999, p. 8) afirma, na apresentação do livro *'Superando o Racismo na Escola'*, que

não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.

Eliane Cavalleiro (2000), pesquisando o racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, afirma que o silêncio é usado como uma estratégia para evitar o conflito étnico. As professoras não apenas silenciam diante das diferenças étnicas, mas também diante de atitudes discriminatórias e racistas. Além disso, elas valorizam esse silêncio a ponto de os próprios alunos aprenderem que o silêncio deve ser adotado diante de situações humilhantes. Esse silêncio dos alunos diante de outros demonstra a sua fragilidade, sinaliza também que eles não dominam o direito de defesa e expressa a falta de confiança nos adultos à sua volta para resolverem o problema, visto que não são procurados para defendê-los (CAVALLEIRO, 2000, p. 58-59).

Esse silêncio impede não somente a construção da subjetividade daquele que é silenciado, mas também a identificação e reconhecimento de práticas pedagógicas racistas e

discriminatórias; impede a possibilidade de outros se reconhecerem discriminados ou discriminadores. Remete-nos ao que diz Paulo Freire (1987, p. 66) sobre uma educação como prática de dominação, ao manter a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

O silenciamento diante de questões que envolvem os alunos negros e os alunos brancos coloca-nos diante do caráter universalizante e homogeneizador do ensino na escola pública e também remete ao imaginário que o próprio educador tem da escola, dos alunos e de si próprio. Essa postura diante de situações discriminatórias tem suas raízes na idealização da cordialidade do povo brasileiro e no receio de conflitos étnico-raciais, o que camufla mais ainda a realidade do racismo.

Em uma sociedade em que a idéia de cordialidade é muito disseminada, e onde a idéia de democracia racial, embora desmascarada pelo Movimento Negro nos anos 70 e 80, ainda constitui uma aspiração partilhada pela opinião pública, a ausência de conflitos raciais é a norma de comportamento. Não que os indivíduos neguem a existência de preconceito racial, mas a sociedade, em seu conjunto, rejeita o racismo explícito, considerado manifestação de intolerância, contrário ao espírito brasileiro e ao sentimento nacional (d'ADESKY, 2001, p. 174).

Jeruse Romão (2001, p. 168) coloca o professor e o currículo escolar, dentre outros itens, como sendo também responsáveis pela baixa auto-estima de crianças negras e pela grande evasão:

As estatísticas sobre a educação apontam que crianças e adolescentes de ascendência africana são os que mais se evadem ou são excluídos da escola. Os motivos são os mais variados, e por muito tempo ficamos centrados nas abordagens econômicas e culturais sem olhar o que estaria ocorrendo nas salas de aula ou, indo mais além, sem analisar as políticas educacionais e questionar sua preocupação com a equidade; sem analisar se há utilização social do orçamento para a educação de forma que contemple com prioridade as políticas e as demandas dos setores historicamente desfavorecidos e sem observar outros aspectos, como os recursos didáticos, o currículo escolar e a formação do educador.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), primeira representante do povo negro a atuar como conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2003 a 2006, reconhece que as cotas de acesso ao ensino superior são muito importantes, mas não as vê como suficientes para a democratização da educação, nem tampouco a criação de condições materiais. Para Silva, há a necessidade de se criar uma

política pública que estimule a permanência do aluno negro em sala de aula. Essa ação afirmativa passaria pela discussão do currículo.

Ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil. Já não cabem, pois, meras medidas visando mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores.

Necessárias se fazem práticas educativas assim como as investigações que reflitam, conforme indica Tillman (2002, p. 361) para o campo da educação, práticas e valores próprios das experiências históricas passadas e contemporâneas dos descendentes de africanos. Mais ainda que adotem paradigma que enfatize tanto sua cultura como os caminhos que lhe são peculiares para produção de conhecimentos, e, além do mais, comprometam-se com o fortalecimento da comunidade negra (SILVA, 2003, p. 49).

De acordo com Sergio Duarte (1986), currículo é muito mais do que as atividades que envolvem determinadas disciplinas e determinadas tarefas escolares. É a soma de situações de aprendizagem que permitem a aquisição de experiências diversas, por isso, o currículo é dinâmico, flexível e deve levar em conta as necessidades e interesses dos alunos de acordo com suas idades e condições familiares e da comunidade. Segundo ele, o currículo abrange não apenas o que se faz em sala de aula, mas sim tudo o que acontece na escola. Idéias que remetem ao conceito de currículo oculto, utilizado por Philip Jackson (1990), em 1968, ou seja, as relações sociais na escola que transmitem saberes, normas, atitudes e valores a serem tomados como verdadeiros e úteis para o bom funcionamento da sociedade.

Não é somente o conteúdo explícito do currículo escolar que contribui para a formação da identidade de alunas e alunos, mas principalmente, é o currículo oculto. Conforme comenta Tomaz Tadeu da Silva (2001), no fundo das teorias do currículo está uma questão de identidade ou de subjetividade e é com a efetivação do currículo que acabamos por nos tornar o que somos. Os currículos, de acordo com Silva, são sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos e ela está relacionada, dentre outras, com a concepção de cultura e sociedade que se quer constituir. À questão “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” sobrepõe-se a questão “o que eles ou elas devem ser?”. Currículo enquanto instrumento para transmissão de conhecimentos e que influencia a construção de identidade, da auto-estima e nosso modo de ver a ‘realidade’. Currículo relacionado a questões de conhecimento, identidade, subjetividade e poder (SILVA, 2001, p. 14-16).

No Brasil, o currículo das escolas, em sua grande maioria, tem se limitado a reproduzir a tradicional educação bancária, tanto pela prática docente, pelos materiais utilizados, entre eles os livros didáticos, como pelo cotidiano escolar; os conhecimentos e valores são baseados em outros oriundos da Europa e/ou Estados Unidos e são ‘depositados’ nos alunos. Dentre outras, discussões sobre identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo não ocorrem nas escolas, priorizam-se apenas questões sobre ensino, aprendizagem, avaliação e metodologia como se pudessem ser analisadas e adotadas com neutralidade e objetividade totais.

Paulo Freire (1987) alerta que o professor que realmente estiver interessado na vida de seu aluno não pode acreditar na possibilidade de ‘eu te dou conhecimento’. Seguindo os procedimentos propostos por uma educação bancária, os professores, logo no início de cada ano, apresentam aos alunos o conteúdo programático, ou seja, os conhecimentos organizados e sistematizados a serem transmitidos. Para Freire, conteúdos programáticos que não são discutidos com o povo e dele surgidos não podem ajudar na sua libertação enquanto oprimido; um docente realmente preocupado com a vida de seus alunos não deve *jámais doar-lhes conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida* (FREIRE, 1987, p. 86).

Logicamente, assim como o currículo da escola está baseado em conteúdos e anseios da classe dominante, a estrutura da sociedade também privilegia aqueles que, de certo modo, estão no poder e aqueles que com essa ideologia se identificam. Um bom exemplo de que educação escolar, manipulação e poder andam juntos é a grande resistência que o assunto cotas tem enfrentado com a oposição explícita tanto de pessoas que pertencem a classe alta ou média como de pessoas pobres, inclusive de negros²³.

Alice Itani (1998, p. 122), ao analisar a prática escolar e a quantidade de alunos negros nos colégios e nas universidades, afirma que um dos motivos dessa baixa quantidade pode estar na própria instituição e na desigualdade que ela realiza:

O processo educacional, tal como ele se desenvolve, pode estar selecionando e colocando para fora muitos que não conseguem se defender. A começar pelos alunos que não possuem condições materiais financeiras suficientes para se manter no sistema educacional até o final. Os alunos que não possuem suporte familiar educacional e infra-estrutura material

²³ Sobre contestações à oposição a reservas de cotas para negros no ensino superior, ver Petronilha Silva (2003) e Valter Silvério (2003); ver também as idéias de “sociedade disciplinar” e “sociedade de controle”, discutidas por Michel Foucault (2000; 2003) e Gilles Deleuze (1992).

financeira precisam despende um esforço muito maior para poder transpor essas dificuldades e poder produzir em condições iguais aos demais.

Além de aliar condições de classe ou socioeconômicas à prática escolar para explicar a desproporção do número de negros que compõem a população brasileira do número de negros encontrados nas salas de aula, na vida política, social e econômica do país, Itani coloca um tipo de preconceito que os professores costumemente não enxergam como tal: o paternalismo da caridade. As caixas de custeio e de ajuda material a alunos carentes, confundindo condições socioeconômicas com a etnia e/ou cor dos alunos, pré-estabelecem que os negros são os mais necessitados, numa atitude clara de não reconhecimento do outro como igual (ITANI, 1998, p. 123)²⁴.

Falar de currículo escolar, perpassado pelo currículo oculto, e suas mensagens cotidianas contendo, explicitamente ou implicitamente, valores e apreciações sobre negros e brancos e de sua importância na constituição de identidade social e psíquica de alunos exige uma reflexão também sobre a escola pública, seu papel social, a valorização dos professores e suas contínuas construções identitárias no sistema público de ensino brasileiro.

Se a construção de identidade de crianças e jovens depende do apoio positivo de professores e familiares, é fato também que o próprio professor, em sua construção contínua da identidade pessoal e profissional, está passando por profundas e rápidas transformações. Eglê Franchi (1995), analisando a insatisfação dos professores e suas conseqüências para a profissionalização, afirma que os projetos de melhoria do ensino não produzirão efeito significativo se não forem feitas alterações substanciais, principalmente no que se refere às condições de trabalho e formação dos professores. A problemática analisada por ela na década de 1990 ainda permanece. Dentre as diversas e pertinentes insatisfações relatadas pelos professores da escola H. estiveram: o número excessivo de alunos em cada sala de aula, o baixo salário, a progressão continuada, a falta de valorização enquanto profissional da educação. O que me surpreendeu foi constatar que alguns professores disseram sentir-se incomodados com as lutas por ações afirmativas.

Diante de conversas sobre ações afirmativas que visem à melhoria da educação e à permanência dos alunos negros nos bancos escolares, os professores questionaram se ações afirmativas não seriam apenas ações que objetivam garantir uma vaga em curso superior, o que, de acordo com eles, poderia diminuir ainda mais o interesse dos alunos pelos estudos.

²⁴ As caixas de custeio escolar foram implantadas no contexto da Escola Padrão, entre 1991 e 1995, no estado de São Paulo. Sua finalidade primordial era contribuir para a autonomia pedagógica e financeira. Entretanto, os gastos efetuados permaneceram concentrados em material de secretaria, limpeza, pagamento de contador, desvinculando-se de ações pedagógicas e de práticas mais democráticas nas escolas (Ghanem, 2004). Continua a existir atualmente nas escolas paulistas, voltada quase que exclusivamente à estrutura física da escola.

Além de demonstrar desconhecimento dos processos seletivos que adotam reservas de vagas, vêem ações afirmativas e cotas de reservas de vagas para negros, indígenas ou pobres como simples sinônimos. Ações afirmativas, além de reserva de vagas nas universidades e no mercado de trabalho, enquanto políticas públicas promocionais também incluem cursos, seminários, elaboração de material que auxiliem no combate a discriminações, como veremos a seguir.

Ações afirmativas e educação

Ação afirmativa é uma política pública que se expressa mediante uma norma legal, uma decisão judicial ou uma decisão oficial que procura melhorar as oportunidades para grupos segregados na sociedade por sua condição de desvantagem frente aos grupos dominantes. É uma política

voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa a ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, BANTON et al, 2000, p.31).

O conceito de ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos como resultado das ações desdobradas por movimentos de direitos civis e reivindicações de justiça social para conseguir a integração da sociedade americana. Com o apoio de membros do Congresso se obteve a definição explícita de políticas orientadas a melhorar as oportunidades dos que eram considerados como minorias no trabalho, na educação, na atribuição de contratos públicos e na participação política. O termo ação afirmativa apareceu em forma oficial, pela primeira vez, em uma Ordem Executiva assinada pelo presidente John F. Kennedy, em 1961, na qual estabelecia que as entidades do Executivo deveriam adotar “ação afirmativa” na contratação de pessoal, objetivando com isso a diminuição da discriminação em relação aos afroamericanos (ABREU, 1999).

Não se deve considerar como um fim em si mesma, mas sim como um mecanismo transitivo para reduzir as disparidades incrementando deste modo a oportunidade de seleção das minorias, em particular, no acesso a educação, emprego, moradia, recursos públicos e representação política. Assume-se que se restringe a vigência dos direitos humanos da maioria para equilibrar uma situação que também atenta contra os direitos humanos dos grupos étnicos. Em alguns casos se preferem as acepções ação positiva ou discriminação positiva (BENTO, 2000). À margem da denominação, a ação afirmativa reconhece a existência de

desigualdades sociais. Sua concepção está ligada à eliminação da discriminação e o fomento de oportunidades para todos os grupos que conformam uma sociedade.

No Brasil, assim como em muitos outros países, a desvantagem material de negros encontra-se diretamente relacionada com a desigualdade educacional. Uma história apresentada por Carlos Alberto Medeiros (BORGES; d'ADESKY; MEDEIROS, 2002, p. 21). traduz bem a idéia de ações afirmativas, seu papel na luta anti-racista, na valorização da imagem dos afro-descendentes e na construção contínua de uma sociedade democrática.

Imaginem dois corredores, um amarrado e o outro solto. É claro que o corredor solto ganha sempre. Mas um dia a platéia dessa competição imaginária chega à conclusão de que essa situação é injusta.

À custa de muita pressão, consegue-se convencer os organizadores a cortar as cordas que prendiam um dos corredores. Só que ele continua perdendo. Motivo: seus músculos estão atrofiados pela falta de treinamento. Se tudo continuar como está, a tendência é de que ele perca sempre. Que fazer para promover a igualdade de condições entre os dois corredores?

Alguns sugerem que se dê um treinamento especial ao corredor que estava amarrado. Pelo menos durante algum tempo. Outros defendem uma medida mais radical: por que não lhe dar uma vantagem de dez metros em cada corrida? Logo se ouvem vozes denunciando que isso seria discriminação. Mas há quem defenda: discriminação, sim, mas positiva porque visa promover a igualdade, pois tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade.

Essa história ilustra muito bem o conceito de 'ação afirmativa' e o debate que o tema desperta na sociedade. Podemos dizer que os negros, as mulheres e outros grupos discriminados são como o corredor amarrado: por muito tempo estiveram presos pelas cordas do racismo e da discriminação, por vezes traduzidos até mesmo em leis. Não podem ganhar a corrida. Mesmo depois de 'soltos', continuam perdendo. Isso porque a discriminação, mesmo que ilegal, prossegue funcionando de forma disfarçada.

No caso dos negros, há também a desvantagem histórica. Seus pais e avós sofreram a discriminação aberta e por causa disso não puderam acumular e transmitir riqueza. O objetivo da 'ação afirmativa' é superar essas desvantagens e promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Isso pode ser feito de várias maneiras.

Proporcionar bolsas de estudos e promover cursos de qualificação para membros desses grupos é como dar um treinamento especial para o corredor que estava amarrado. Reservar-lhes um determinado número de vagas, ou 'cotas', nas universidades ou em certas áreas do mercado de trabalho é como colocar aquele corredor alguns metros à frente.

Antonio Sergio Guimarães analisa o debate brasileiro e os argumentos contrários à adoção de tais políticas de ação afirmativa e diz que esses seriam três: a) elas significam o reconhecimento da existência de raças e distinções de raças, o que contraria o credo brasileiro de que somos um só povo, uma só nação; b) a adoção de medidas universalistas teriam o mesmo efeito; c) não existe consenso na sociedade brasileira sobre a desigualdade social

provocada por diferenças de cor e raça (GUIMARÃES, 1999, apud MOEHLECKE, 2000, p.48).

A adoção de uma política pública desta natureza implica uma mudança de mentalidade tanto dos poderes públicos como das pessoas e entidades privadas que interagem na sociedade. A maioria de constituições e corpos legais dos países da América Latina incorporam enunciados expressos que favorecem a diversidade e inclusão de todos os grupos sociais, sem restrição de sua condição étnica/racial, econômica, de gênero, de credo, de orientação sexual, de filiação política, ou de cultura no desenvolvimento nacional.

No Brasil, as ações afirmativas surgiram quando a crença na democracia racial passou a ser sistematicamente debatida e questionada pelo movimento negro, de modo a provocar gradativas mudanças nos discursos oficiais de autoridades brasileiras em relação à questão racial. Na década de 1980 uma série de acontecimentos iria começar a mudar de modo positivo a organização dos militantes negros. Alguns estados implantaram conselhos especiais que estudavam, debatiam as condições da população negra brasileira e acompanhavam as leis que defendiam os interesses dessa população. Em 1984, foi criado o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo; em 1988, surgiu o Instituto Cultural Palmares; desse mesmo ano data a atual Constituição Federal cujo artigo 3º apresenta, como objetivos fundamentais construir uma sociedade livre, justa e solidária; reduzir as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O fato de a igualdade de direitos constar na Constituição não tem garantido a eliminação das desigualdades sociais e raciais. O objetivo de uma política de ações afirmativas é garantir que todas as pessoas gozem das mesmas oportunidades sem discriminação alguma. Neste sentido, pretende-se assegurar a participação de todas as pessoas na vida nacional mediante o respeito às particularidades dos grupos sociais e suas formas de organização (HERINGER, 1999). A Constituição Brasileira revolucionou as bases legais da defesa dos direitos humanos no país e também reconheceu os princípios de tolerância, do multiculturalismo e da dignidade individual (TELLES, 2003, p.71). A luta pelos direitos e pela identidade negra, por sua vez, proporcionaria o surgimento de leis anti-racistas, a nomeação de negros para ocupar importantes cargos no governo, a criação de organizações não-governamentais (ONG), a Marcha de 300 anos da morte de Zumbi e a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para o desenvolvimento de políticas públicas de valorização da população negra.

Mesmo sem contar com políticas de ações afirmativas que abrangessem todo o país, elas foram efetivadas por alguns setores da sociedade civil, governos locais, setores privados e houve algumas iniciativas por parte do governo federal. De acordo com o mapeamento feito por Rosana Heringer (2001), entre 1995 e 1999, houve 124 programas de combate à discriminação racial em dez grandes áreas do Brasil, dentre os quais 29 foram financiados pelos governos federal, estadual ou municipal e o restante por ONG, sindicatos, universidades, igrejas ou empresas²⁵. As principais áreas a que se voltaram as ações afirmativas nesse período de 1995 a 1999 foram a educação, trabalho e geração de renda.

Em 2001, em Durban, aconteceu a Conferência Mundial contra o Racismo, convocada pela ONU e com 173 nações participando. Como consequência da conferência, programas de ação afirmativa foram anunciados no Ministério da Agricultura, no Ministério da Justiça, no Supremo Tribunal Federal; foram empossados ministros negros; e um órgão no primeiro escalão do governo foi criado para coibir a discriminação racial. Em março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em 2004, também houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).

Dentre as várias e importantes realizações desses órgãos, além de seminários, fóruns e produção de materiais, estão a) a aprovação da Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino; b) o Programa Universidade para Todos²⁶ (ProUni) e c) o Projeto de Lei n.3.627.

O ProUni é um programa do Governo Federal que oferece bolsas integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas. As bolsas integrais são destinadas a estudantes que apresentem renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio (R\$ 570,00 reais). As bolsas parciais, com abatimento de metade da mensalidade, são para aqueles que apresentem renda de até três salários mínimos (R\$ 1.140,00 reais) per capita. Também são oferecidas bolsas de 25% para alunos da faixa de três salários mínimos que se matriculem em cursos com mensalidades de até R\$ 200,00 reais. O Projeto de Lei n. 3627/2004 institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, até a presente data em tramitação no Congresso Nacional.

²⁵ As dez grandes regiões abordadas no mapeamento, escolhidas ou por terem experiências em ações afirmativas ou pela composição racial, foram: Belo Horizonte, Brasília, Campo Grande, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís, São Paulo e Vitória.

²⁶ O ProUni foi instituído pela Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004.

A Lei 10.639/2003 incide no currículo escolar de todos os níveis educacionais objetivando que os professores e alunos tenham acesso a uma concepção pedagógica que se preocupe com a questão da identidade racial e social dos brasileiros; por meio da valorização da cultura africana e afro-brasileira a que conduz, a implantação dessa lei também pode ser vista como um instrumento na luta pela diminuição da evasão dos alunos negros.

História e cultura afro-brasileira e africana - estratégias de combate ao racismo?

Podemos afirmar que, nos últimos anos, o Brasil começou a desenvolver nas esferas governamentais um processo de mudanças no que diz respeito às relações raciais. Temas relacionados direta ou indiretamente ao racismo e ao combate às desigualdades raciais estão presentes tanto nas esferas do Poder Público quanto na mídia.

Dados diversos sobre os níveis de escolaridade da população brasileira, como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR), Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD-ONU), bem como pesquisas acadêmicas, revelam a existência de desigualdades educacionais entre brancos e negros em todos os níveis e modalidades de ensino, sejam em escolas públicas ou privadas. Além de denunciar a desigualdade educacional, as pesquisas ressaltam as graves conseqüências da exclusão a que é submetida a população negra brasileira. Nesse sentido, parcela significativa de entidades do Movimento Negro defendem uma política de inclusão na qual além de investimentos na organização escolar, existam políticas voltadas para a formação inicial e continuada de profissionais da educação. Essa formação teria como um dos eixos centrais o referencial da cultura afro-brasileira e africana.

Como medidas que visam a atender às históricas demandas do movimento negro brasileiro, houve a promulgação da Lei 10.639/03 e a instituição do Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação.

Henrique Cunha Jr (2006) afirma que o ensino de história africana e afro-brasileira não atende apenas aos anseios da população negra, ela se faz necessária ao entendimento da história do país, por todo e qualquer brasileiro.

O elemento básico para Introdução à História Africana não está na história africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras. O cotidiano brasileiro é povoado de

símbolos de negros selvagens e escravos amarrados, que processam e administram o escravismo mental e realizam a tarefa de feitores invisíveis a chicotear a menor rebeldia o imaginar diferente (...) O argumento principal para o ensino da História Africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos atores africanos, indígenas e europeus.

Anderson Ribeiro Oliva (2003), analisando as representações e imprecisões a respeito da História da África e dos africanos na literatura didática, reconhece que a aprovação da Lei 10.639/03 gerou nos meios escolares e acadêmicos algumas inquietações e muitas dúvidas, mas afirma a sua necessidade. Para ele, as pesquisas acerca das relações raciais têm mostrado um quadro visivelmente desigual entre os grupos que compõem a sociedade brasileira e um grande descompasso entre essas pesquisas acadêmicas e os conteúdos que eram e são ensinados nas escolas. Perpetuando, assim, nas gerações de estudantes e, conseqüentemente, naqueles que se tornaram professores, uma visão simplista e marcada por generalizações sobre a história e a cultura dos afro-descendentes e da África.

Voltar ao passado apenas por erudição ou curiosidade não é a nossa tarefa. O passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado. Só assim nossa árdua função se recobre de significados e de sentidos. Desconfio que os alunos também pensem assim. Se a História da África, como um campo do pensamento humano, se justifica por si só, no nosso caso, a responsabilidade adquire um duplo peso.

Primeiro: temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de, algumas vezes, apenas noticiar o passado, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos. Os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam em África à simplista e difundida divisão de bantos ou sudaneses. Devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos, mas internalizá-la neles (OLIVA, 2003, p.423-424).

Como apenas a promulgação de uma lei não auxiliaria os professores dos mais diversos níveis e modalidades de ensino a abordar temas direta ou indiretamente relacionados

aos afro-brasileiros e aos africanos é que houve a aprovação e posterior distribuição gratuita do Parecer 003/2004²⁷.

O Parecer não é apenas resultado de uma lei, é resultado de anos e anos de luta de militantes do movimento negro, de acadêmicos e pesquisadores preocupados com as situações de preconceito e discriminações ocorridas em nosso país. Esse documento traz os anseios de toda uma comunidade que, desde o início das organizações negras, elegeram a educação como um modo de ascensão social e meio pelo qual buscariam diminuir as desigualdades.

Tanto a Lei 10.639/03 quanto as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana vão de encontro ao mito da democracia racial; são importantes estratégias de combate ao racismo. A Lei e o Parecer incidem diretamente sobre o currículo das escolas brasileiras.

O Parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater ao racismo e a discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.10).

Com fundamento legal na Lei 10.639/03, no Parecer 003/2004 do CNE e na Resolução n.1/2004, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, de 2003 a 2006, o programa *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade* junto a professores da rede pública de ensino que ministravam aulas no ensino fundamental e no ensino médio. Tendo em mente que ações afirmativas não se limitam a cotas para o ensino superior, e visando a reeducação de princípios étnico-raciais que reduzam o preconceito e a discriminação encontrados na sala de aula, a Secretaria da Educação, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, tinha como objetivos gerais:

²⁷ O MEC distribuiu exemplares das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* para muitas escolas brasileiras, disponibilizou o documento para acessos pela internet e diversos sites também o fizeram, contudo há ainda professores e gestores que desconhecem o referido documento.

Desenvolver ações de formação continuada através de um curso para professores do ensino fundamental e ensino médio com ênfase nas diversidades em geral e, em especial, na diversidade étnico-racial.

Sensibilizar os professores para a temática racial, buscando a compreensão e a reflexão dos processos discriminatórios ocorridos na sala de aula e na sociedade em geral. Além disso, construir com os professores atividades educativas e pedagógicas que busquem enfrentar a questão da discriminação, contribuindo para a construção de uma outra perspectiva que enfrente e acolha as diferenças e diversidades (SAÕ PAULO, 2005).

O projeto *São Paulo* contava com encontros presenciais, pesquisa orientada, videoconferências e material a ser lido, discutido e irradiado junto aos demais colegas de trabalho. As cidades contempladas com o programa formavam apenas duas turmas, com um máximo de 40 professores por turma, sendo que cada unidade escolar deveria selecionar apenas um professor para a participação presencial. Fazendo parte das videoconferências e como autores dos textos escritos, diversos intelectuais e militantes do movimento negro discutiram temas como conceitos básicos para a temática racial; diversidade cultural e currículo; construção da identidade; literatura; história africana e afro-brasileira; movimento negro na década de 1930; educação e pedagogias anti-racistas. Além dos textos e conferências, os professores também tiveram acesso a vários filmes e documentários que abordavam o racismo, a discriminação e preconceitos diversos²⁸. O que se buscava com o projeto era incorporar ao currículo das escolas públicas a discussão sobre as relações étnico-raciais no Brasil e sobre as desigualdades entre negros e brancos.

Dentre as muitas discussões que se fazem a respeito do currículo nas escolas públicas está o questionamento se esse currículo deve preparar o aluno para o mercado de trabalho ou para a vida; discussão por vezes inócua, visto que o alunado não irá viver sem trabalhar, como se em alguma civilização o povo não trabalhasse. As discussões adquirem um certo rumo quando envolvem a relação entre indicadores sociais e a educação brasileira que continua muito abaixo dos padrões necessários a uma economia competitiva e capaz de ocupar espaços cada vez maiores no mercado mundial. Mas, a discussão entre educação e processo produtivo, a discussão sobre a educação como prática de domesticação e a educação como prática de liberdade não ocorre nas escolas públicas. Como afirma Paulo Freire, em prefácio à tese de Moacir Gadotti,

Na verdade, pensar o processo de trabalho é vetado porque é perigoso. E não há como se esperar de uma educação, com ou sem adjetivos, a serviço da preservação do modo de produção capitalista, que tome como objeto de reflexão crítica o processo produtivo. Uma tal análise terminaria por desvelar a razão de ser da alienação do trabalhado, de sua degradação. Por

²⁸ Para maiores detalhes sobre o programa e análise crítica, ver Ana Regina Santos Borges (2007).

isso mesmo é que a ênfase exclusiva deve ser dada não à formação integral e política do trabalhador, mas a seu treinamento em destrezas cada vez em menor tempo (FREIRE apud GADOTTI, 1984, p.18).

Os diversos dados oficiais sobre os níveis de instrução, taxas de emprego e desemprego, rendimento mensal e qualquer outro levantamento estatístico da população brasileira segundo a cor/raça são mais do que eloqüentes para caracterizar as desigualdades entre brancos e não-brancos²⁹. Não se questiona mais se a sociedade brasileira é preconceituosa e racista, isso é um fato. Questionam-se os efeitos acumulados dessa discriminação racial no âmbito da educação formal, questiona-se o posicionamento dos educadores diante dos dados disponíveis que comprovam as desvantagens acumuladas durante séculos da população negra e que comprovam a desigualdade educacional.

Exemplos de dados importantes para a discussão das desigualdades educacionais entre alunos brancos e alunos negros têm sido publicados pelo INEP (INEP, 2002b).

Tendo como base os resultados encontrados nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001, pesquisadores do INEP constataram que, dos 3,7 milhões de alunos matriculados na 4ª série em escolas públicas e privadas, 12% se declararam negros e 44%, brancos. O percentual de negros diminuiu para 8% na 8ª série e para apenas 6% no 3º ano do ensino médio. O caminho é inverso para brancos: 46% e 54%, respectivamente.

Além de analisar os dados de acesso e evasão, o INEP também avaliou o desempenho dos alunos brancos e dos alunos negros, comparando os resultados em provas aplicadas entre 1995 e 2001. Os dados mostram que, de 1995 a 2001, houve uma queda geral na qualidade do ensino, mas entre os negros a queda no rendimento escolar foi mais acentuada. A escala de notas do SAEB vai de 125 a 425 pontos. O exame é aplicado a cada dois anos para alunos que freqüentam as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio.

A nota média nas provas de língua portuguesa aplicada a alunos brancos matriculados na 4ª série baixou de 193,4 para 174 (um declínio de 10,05%); a dos negros baixou de 173,8 para 147,9 (um declínio de 14,90%). A diferença que era de 19,6 pontos, cresceu para 26,1 pontos. No ensino médio ocorre o mesmo: a média na mesma disciplina caiu de 298 para 270,5 (um declínio de 9,22%) entre alunos brancos e de 274,9 para 243,1 entre os alunos negros (um declínio de 11,56%). Se antes a diferença de rendimento entre alunos brancos e negros era de 23,1 pontos, em 2001 essa diferença cresceu para 27,4 pontos.

²⁹ Para maiores detalhes ver INEP, 2002; Marcelo Paixão e Wânia Sant'Anna, 1997; Ricardo Henriques, 2001; Luciana Jaccoud e Nathalie Beghin, 2002; Sonia Shicasho, 2002.

O INEP, nessa pesquisa, separou os dados usando classificações de desempenho que variam de muito crítico a avançado. Entre os estudantes da 4ª série que fizeram a prova de língua portuguesa, 74,4% dos alunos negros ficaram na classificação “crítico” e “muito crítico”. Ou seja, não foram alfabetizados adequadamente após quatro anos de estudo. O índice caiu para 51,7% entre os brancos. Comprovadamente, os alunos negros estão aprendendo menos do que os alunos brancos de mesmo nível social, inclusive dentro de uma mesma escola (INEP, 2002).

A preocupação não apenas com o ingresso dos alunos negros, mas também com a qualidade do ensino oferecida está presente no Parecer 003/2004 do CNE:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p. 11).

Durante muitos anos os negros não tiveram acesso à escola pública devido a diversos fatores intra e extra-escolares; agora, o problema é a permanência na escola e permanência com qualidade. Também podemos analisar os dados da qualidade da educação brasileira de uma outra perspectiva, não opondo simplesmente negros e brancos, mas vendo que, tanto um quanto o outro, sendo pobres, são manipulados para que nada seja transformado. Observando que o aluno branco, mesmo conseguindo freqüentar alguns anos a mais do ensino oferecido, não está atingindo os padrões estabelecidos para o que seria considerada uma boa educação.

Além de não alcançar os índices esperados para a série que freqüenta, vemos dentre muitos que se formam que eles também não se tornaram cidadãos críticos, criativos e participativos em aspectos sociais amplos. Ambos, brancos e negros, ao passarem pela escola pública, encontram-se, na sua grande maioria, diante de problemas relacionados à qualidade do ensino e às altas taxas de evasão que ainda persistem tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Apesar de haver dados estatísticos comprovando o baixo desempenho e a evasão escolar de alunos negros no ensino médio (INEP, 2002; INEP, 2004) a pesquisa a que me propus realizar não encontraria caminhos pelo método puramente quantitativo. Buscando compreender fenômenos vividos e experiências de vida e captar os significados atribuídos à raça/cor da pele dos alunos negros, a fenomenologia mostrou-se a mais adequada diante da

postura que a pesquisadora queria manter com os participantes, a inseparabilidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, sem abrir mão do rigor científico.

O capítulo a seguir apresenta questões relativas ao método; caracterização dos participantes, do local em que se deu a pesquisa; os meios para obtenção dos dados e maneira com que foram analisados.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A fenomenologia e a pesquisa

Como uma pesquisa de caráter interpretativo do cotidiano escolar, esse estudo não tem como única finalidade um relatório final ou a descrição de fatos relevantes do dia-a-dia escolar, mas sim contribuir com apresentação de dados úteis para a luta por sucesso escolar, principalmente dos alunos negros. Entendendo que o cotidiano é construído, dentre outras, pelas relações étnico-raciais entre alunos, professores, gestores e demais funcionários, os comportamentos e visões de mundo. Comportamento é entendido como posturas, gestos, manifestações, ações diante dos outros, o que fazem ou dizem. Visão de mundo, por sua vez, é mais do que os discursos sobre determinados temas, inclui emoções, pensamentos, sensações, ações ao experienciar determinados fenômenos, ainda que, como alerta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, p. 27), seja uma visão de mundo presa a fundamentos científicos e ideológicos estabelecidos, em nossa sociedade, quase sempre, nos limites de pensamento eurocêntrico elitista e monocultural.

Objetivando compreender um pouco a experiência dos professores, gestores e alunos diante das relações étnico-raciais e a evasão escolar, optou-se por postura e procedimentos de pesquisa inspirados na fenomenologia por julgá-la conveniente a um estudo qualitativo que se orienta pela seguinte questão:

Segundo alunos, professores e gestores, como a raça/cor da pele interfere no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na permanência nos bancos escolares até a conclusão do ensino médio?

Não é objetivo deste estudo fazer um histórico da fenomenologia desenvolvida por filósofos, psicólogos e educadores, o que se segue são apenas algumas informações que julgo relevantes para a exposição da pesquisa realizada.

A Fenomenologia, enquanto filosofia e método, surgiu no final do século XIX, com Franz Brentano (1838-1917), mas foi Edmund Husserl (1859-1938) quem formulou as principais linhas dessa nova abordagem do real, abrindo o caminho para filósofos como Martin Heidegger (1889-1976), Jean Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

A fenomenologia, no sentido geral é o estudo descritivo de um conjunto de fenômenos tais como se manifestam no tempo ou no espaço, em oposição às leis abstratas e fixas desses fenômenos. Em Hegel, a fenomenologia do espírito é o estudo das etapas percorridas pelo espírito, do conhecimento

sensível ao saber verdadeiro. Em Husserl, trata-se de um novo método que procura apreender, por meio dos acontecimentos e dos fatos empíricos, as essências, ou seja, as significações ideais percebidas diretamente pela intuição (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 379).

O método de investigação seguido, com abordagem fenomenológica, implica na observação e na descrição do fenômeno que se dá a ver no mundo da vida cotidiana. Husserl, em uma aula inaugural ao falar sobre os significados de fenômeno afirma:

O primeiro e mais primitivo conceito do fenômeno referia-se à limitada esfera das realidades sensorialmente dadas, através das quais a natureza é evidenciada no perceber. O conceito foi estendido [...] para incluir qualquer espécie de coisa sensorialmente entendida ou objetivada. [...] inclui então todas as formas pelas quais as coisas são dadas à consciência. Viu-se, finalmente (que o conceito) inclui todo o domínio da consciência com todas as formas de estar consciente de algo e todos os constituintes que podem ser imanentemente mostrados como pertencentes a eles. Que o conceito incluía todas as formas de estar consciente de algo quer dizer que ele inclui também qualquer espécie de sentimento, desejo e vontade, com seu comportamento imanente (HUSSERL, 1917, apud MOREIRA, 2002, p.64).

A observação que se faz em relação ao fenômeno investigado não se dá de modo superficial, não se limita a coisas factualmente observáveis, exige inserção e conhecimento profundo do contexto em que a pesquisa se desenvolve. Merleau-Ponty, em prefácio à *Fenomenologia da Percepção* (1999) [original francês de 1945], esclarece o que é a fenomenologia.

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira, senão a partir de sua “facticidade” (...) É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vivididos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1).

Desse modo, uma pesquisa com abordagem fenomenológica busca compreender as intenções e as condutas humanas, voltando-se para a apreensão intersubjetiva de um fenômeno em particular. A apreensão dos sentidos da experiência pelo ser humano é tarefa complexa e envolve, como salienta Cláudio Moura Castro (1977), aspectos relacionados ao fato de que o ser humano é sensível, afetivo, valorativo e opinativo. Segundo ele, por ser a observação de caráter externo e também introspectivo pode haver o risco de subjetividade, sem, entretanto, representar um empecilho, visto que o enfoque metodológico visa auxiliar na compreensão ampla, não dos produtos da pesquisa, mas do próprio processo.

Se fenômeno é “o que aparece”, “aquilo que se manifesta”, “aquilo que se revela por si” (Husserl, 2001), a fenomenologia aborda os objetos do conhecimento tais como aparecem, como se apresentam à consciência, isso quer dizer que toda indagação a respeito de uma realidade em si, separada da relação com o sujeito que a conhece deve ser desconsiderada. Isso não significa descartar conhecimentos prévios, mas suspendê-los, para que não atuem como hipóteses prévias; com conhecimentos prévios suspensos, o fenômeno manifestar-se-á por meio da pessoa que experiencia determinada situação. A consciência que temos do mundo é mais ampla que o simples conhecimento intelectual, a consciência é fonte de intencionalidades não só cognitivas, mas afetivas e práticas. A consciência dos participantes é revelada por meio de seus relatos sobre as experiências vividas.

(...) a fenomenologia tem como preocupação central a descrição da realidade, colocando como ponto de partida de sua reflexão o próprio homem, num esforço de encontrar o que realmente é dado na experiência, e descrevendo “o que se passa” efetivamente do ponto de vista daquele que vive uma determinada situação concreta. Nesse sentido a fenomenologia é uma filosofia da vivência (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 123).

Assim, o que se buscou com esta pesquisa não foi verificar apenas os índices de rendimento e de evasão escolar de alunos brancos e de alunos negros; buscou-se compreender as opiniões, visões, concepções, enfim, os sentidos atribuídos por alunos, professores e gestores às relações étnico-raciais vividas na escola e as conseqüências dessas relações para o desempenho escolar, para a expectativa de sucesso e para a permanência.

Seguindo os estudos de William B. Gomes (1997), vemos que o sentido de experiência foi sendo ressignificado com as idéias de Kant, Hegel, Husserl, Merleau-Ponty e outros.

A experiência é, para o ponto de início e de validação do conhecimento. Assim, não é possível conhecer nada que não se ache dentro da experiência e o conhecimento será sempre o conhecimento do mundo da aparência. A experiência é, para Hegel (1810/1992), um movimento dialético que conduz a consciência até si mesma, explicitando-se a si mesma como objeto próprio. O conteúdo da consciência é o real. A mais imediata consciência de tal conteúdo é a experiência. A experiência é o modo como aparece o sujeito e o objeto (o Ser para Hegel). Este modo de aparecimento, enquanto processo ou constituição, é a formação da consciência. A noção de experiência não pode ser reduzida à experiência interior subjetiva, nem à experiência exterior objetiva. Trata-se de uma experiência absoluta, na qual o interior e o exterior apresentam-se imbricados um no outro (GOMES, 1997).

Elsie Masini (1989), ao discutir o enfoque fenomenológico de pesquisa em educação, afirma que não há realmente um método fenomenológico a ser seguido, mas sim postura e

atitude fenomenológica que é a de estar aberto para compreender o que se mostra, ou seja, livre de conceitos e definições apriorísticas. Essa atitude de abertura é corroborada por Jaime José Zitkoski (1994) que salienta a necessidade de completa ausência de pressupostos e a não aceitação de qualquer evidência e/ou verdade científica previamente dada. Segundo ele, *começando no absoluto despojamento, ou melhor, na total ausência de pressupostos, o fenomenólogo deixa de lado as verdades das ciências admitidas até então, bem como todas suas convicções pessoais, para voltar-se para si próprio e recomeçar por suas próprias forças* (ZITKOSKI, 1994, p. 18).

Antonio Muniz de Rezende (1990, p. 13-14) concorda que a fenomenologia pode ser vista como um método mas só na medida em que seja inseparável da atitude filosófica correspondente e pretende ser um método adequado ao estudo do fenômeno, entendido da maneira como ela o compreende e não de outra. Rezende chama a atenção para o fato de que na fenomenologia da educação a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando.

Com a Fenomenologia, Husserl (2001) objetivava clarificar a articulação entre o real, a experiência e a consciência. Realidade aqui é entendida como aquilo que é apreendido por meio de uma visão nossa e de uma experiência do mundo, não significando a apreensão de uma totalidade.

Merleau-Ponty (1999) afirma que o real é o meio em que cada coisa se encontra, não sendo inseparável uma das outras, o real é a plenitude intransponível; o fenômeno observado só pode ser descrito observando-se seus significados na realidade em que se mostra. Para Merleau-Ponty (1999, p.13-14) “não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que percebemos (...) o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo”.

O que possibilita a experiência de acesso à consciência das outras pessoas com que convivemos é a intersubjetividade – uma subjetividade comum a duas ou mais pessoas (GOMES, 1997). O estudo da experiência é o que proporciona o conhecimento, o estudo da experiência consciente é o foco central de uma pesquisa realizada com bases na fenomenologia. O que proporciona a interrogação do vivido e de seus significados e possibilita a separação dos pré-conceitos, ou seja, toda a história significada das memórias, juízos, valores, desejos e imaginações (MERLEAU-PONTY, 1999; GIORGI, 1988).

Daniel Augusto Moreira (2002, p.88) ressalta que o método básico da investigação fenomenológica não significa negar ou duvidar da existência do mundo, da realidade, mas sim que as crenças na tradição e nas ciências, com tudo o que possam ter de importante ou

desafiador, são colocadas entre parênteses, assim como as opiniões e crenças acerca da existência externa dos objetos da consciência, atendendo-se unicamente ao dado e descrevê-lo em sua objetividade. Desse modo, o objeto é descrito como se o investigador nada soubesse a seu respeito; a preocupação central não é com o descobrimento das causas do objeto ou com as justificativas de sua existência, mas sim com a forma pelo qual o conhecimento do mundo se revela.

Observar o cotidiano dos professores, das gestoras e dos alunos, buscando compreender que sentidos atribuem à raça/cor da pele e à sua interferência no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na permanência na escola, implica antes de tudo estabelecer relações sinceras e honestas com todos os envolvidos. É a descoberta de que há investigadores e respondentes que são, no presente caso, tanto a pesquisadora quanto os participantes da pesquisa. Observações/convivências em que o fenômeno estudado não permanece separado e distante de nós que investigamos. O resultado da investigação é o próprio processo de investigar. Esclarece-se a experiência consciente pelo estudo da vivência, de nossos objetivos e metas, a partir da significação de acontecimentos da vida cotidiana que contém entrelaçamentos inextrincáveis do “eu” com o “outro” e com o mundo (GOMES, 1997). Há observações de Merleau-Ponty (1999) sobre o mundo fenomenológico, sobre o filósofo e a intersubjetividade que cabem em uma pesquisa educacional:

O mundo fenomenológico é não buscar o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção. A mais importante aquisição da fenomenologia é sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo e o extremo objetivismo em suas noções do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é medida exatamente nas experiências onde ela se revela. Há racionalidade, isto é, as perspectivas recortam-se, as percepções confirmam-se, surge um sentido. Mas ele não deve ser colocado à parte, transformado em Espírito absoluto ou em mundo no sentido realista. O mundo fenomenológico é, não o do ser puro, mas o sentido que transcende à intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas, em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. Pela primeira vez a meditação do filósofo é consciente o bastante para não realizar no mundo e antes dela os seus próprios resultados. O filósofo tenta pensar o mundo, o outro e a si mesmo, e conceber suas relações (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18-19).

Assim, visando realizar este estudo com postura e procedimentos inspirados na fenomenologia, o caminho que fiz na pesquisa foi buscando compreender a experiência de professores, de alunos e de gestores, suspendendo todo e qualquer conhecimento sobre desempenho, evasão, repetência e relações étnico-raciais, a busca de compreensão se deu por

meio de conversas, de diálogos com os professores. Diálogo que, no dizer de Paulo Freire (1987), conduz a descoberta do outro em nós. Descoberta essa nem sempre fácil e agradável, mas que se impõe como caminho pelo qual as pessoas ganham significação enquanto humanas, porque o “diálogo é uma exigência existencial (...) não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 79).

A descrição do fenômeno mostra as temáticas recorrentes nas falas e enunciados dos participantes cujos significados foram importantes para a compreensão que a pesquisadora foi tendo da experiência vivida e de sua manifestação sobre a evasão de alunos negros: a) por estudantes brancos e estudantes negros e b) por professores e gestores.

Foi convivendo com os professores, gestores e alunos, conversando, experienciando sentimentos e situações do dia-a-dia na escola que o olhar da pesquisadora dirigiu-se para os significados e sentidos que os sujeitos dão do evadir-se ou ser levado a evadir-se da escola. Esse processo, essa relação entre a compreensão da experiência e os sentidos que foram atribuídos ao fenômeno em questão, aconteceu a partir do esforço da pesquisadora e dos próprios participantes em apreender o que todos nós pensávamos, julgávamos e sentíamos, ou seja, a descrição ocorre demonstrando as conexões entre conhecimentos, afetos e julgamentos valorativos.

O local da pesquisa

A escola Prof. H. está localizada na periferia da cidade de Piracicaba, Estado de São Paulo. O bairro no qual a escola se encontra fica distante 5 km da área central da cidade. Nos anos de 2004 a 2006, contava com cerca de 1.278 alunos distribuídos em ensino fundamental (Ciclo I e Ciclo II) e ensino médio; 70 professores, equipe gestora, 5 funcionários na secretaria da escola e 7 que se dividiam entre limpeza e inspetores de alunos, além das merendeiras contratadas pela Prefeitura Municipal. Entre serventes, merendeiras, funcionários administrativos e equipe gestora não havia negros. Apenas o funcionário contratado pela Prefeitura para serviços gerais, e que controlava o portão de entrada e saída de alunos, era negro. Dentre os alunos, mais da metade era formada por afro-descendentes; dentre os professores, 08 eram negros. As relações entre gestores, professores e funcionários eram cordiais, o acesso à sala ocupada pela diretora e pelas coordenadoras era livre a todos da escola.

A escola foi construída para atender a demanda de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a partir da reorganização efetuada pelo Estado, em 1995, ampliou o atendimento até o ensino médio. Com o aumento do número de alunos, e sem reformas no espaço físico, não possuía infra-estrutura para atender a todos de modo adequado e com qualidade, contava com 12 salas de aula e com um laboratório de Ciências. Logo no início da pesquisa, a sala original de informática foi transformada em sala de aula, a biblioteca que funcionava em uma sala adaptada, no fundo do terreno da escola, passou a abrigar os computadores. A escola possuía um bebedouro pequeno no pátio, tanto o banheiro masculino quanto o feminino não era compatível com o número de alunos. Não possuía sala de professores, estes ocupavam uma parte da cozinha onde também funcionava uma pequena cantina. Havia três salas de aula com televisão, duas delas com vídeo-cassete e uma com aparelho DVD. Durante o último ano em que estive na escola, várias reformas foram efetuadas em sua parte física: banheiros para alunos, cozinha e a sala de informática voltou a ocupar o espaço de uma das salas de aula, servindo agora também como sala de professores. As reformas que aconteceram na escola não incluíram as salas de aula ou a parte administrativa que ainda conta com apenas duas salas, a maior ocupada pelos funcionários da secretaria; a outra, ocupada pela diretora, vice-diretora e professoras-coordenadoras. A sala, sendo pequena, possuía duas mesas, algumas cadeiras, dois armários e um computador e é nela que alunos e pais/responsáveis eram recebidos.

Neste ano de 2007, em frente à parte administrativa, localiza-se a cozinha e uma saleta que funciona como cantina para venda de balas e pequenos doces, onde também ficam os professores durante o intervalo. Há um pequeno pátio coberto com algumas mesas e bancos de cimento, nele ficam os novos bebedouros e banheiros reformados para os alunos. A quadra de esportes é descoberta e tem uma das laterais formada por degraus que servem de arquibancada, os mesmos levam para salas de aula em um outro bloco. Como o terreno é em declive e as salas ficam no alto, ao longo da quadra, há uma boa iluminação e ventilação.

A escola não possui estacionamento, todo o piso da escola é de cimento liso, com exceção da cozinha que após a reforma recebeu pisos de cerâmica e azulejos. Todo o terreno é cercado por muro alto, o que impede a visão de seu interior. Como a maior parte das escolas localizadas na periferia da cidade, a construção é simples, entretanto não há pichações, vidros quebrados, portas danificadas nem sujeiras espalhadas pelos corredores ou pátio, mostrando o cuidado e respeito por parte da comunidade que a frequenta e da que nela trabalha.

O entorno da escola é formado por muitas casas e alguns estabelecimentos comerciais, como bares, açougues, pequenas papelarias, depósitos de materiais e de bebidas. Há energia elétrica, água encanada e rede de esgoto em todo o bairro e por ele circulam ônibus. As ruas

são asfaltadas, há rede de telefonia, entretanto não há sequer uma área de lazer para as crianças e jovens, também não há posto de saúde ou pronto-socorro.

Contato com os participantes da pesquisa

Foi com a intenção de ser aceita como pesquisadora na escola H. que comecei o processo de aproximação com as gestoras da escola, o que se deu de várias maneiras. Alguns contatos preliminares foram feitos diretamente com a professora-coordenadora do período noturno e com a diretora da escola. Profissionais com as quais eu havia trabalhado no projeto de combate ao racismo e discriminações, “Igualdade entre Diferentes”, desenvolvido na Diretoria de Ensino de Piracicaba no ano de 2000, conforme anteriormente citado.

Buscava não só a concordância para o desenvolvimento da pesquisa, mas ser acolhida como uma profissional que compartilha os problemas, angústias e alegrias do magistério público estadual; buscava formar um clima de empatia com todos, uma preparação para as conversas. A mediação da professora-coordenadora do noturno foi utilizada para o contato com os demais professores. Conteí também nos primeiros contatos com o apoio de uma diretora e com o de uma vice-diretora que tinham expectativas explícitas de que minha pesquisa pudesse auxiliar a pensar sobre os problemas da escola. A intenção da pesquisadora naquele momento era olhar para a construção da subjetividade e identidade dos alunos dentro de uma escola pública.

Nesses primeiros contatos, procurei estabelecer uma boa interação com todos, expus as linhas gerais do projeto e solicitei autorização para visitar as dependências da escola, inclusive ter acesso a documentos da secretaria, o que me foi prontamente concedido.

Participei de uma reunião semanal, chamada de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com professores do período diurno e do noturno, as professoras-coordenadoras e a diretora. Deste HTPC, tanto participaram docentes de 1ª a 4ª séries, quanto de 5ª a 8ª e de ensino médio. Durante a reunião, falei de minha pesquisa no mestrado, teci algumas considerações sobre o rendimento dos alunos negros nas avaliações do SARESP e falei de meu interesse em pesquisar as relações étnico-raciais nessa escola. Ao falar sobre desigualdade de rendimentos escolares, os professores se interessaram bastante, mas a fala “*não há racismo nessa escola*” foi diversas vezes pronunciada. Foi solicitado aos professores e professoras que se posicionassem, por escrito, sobre o rendimento escolar do aluno negro.

Diante do interesse dos professores em darmos prosseguimento às discussões sobre desigualdades educacionais, formou-se um grupo com 24 pessoas, treze (13) profissionais de

1ª a 4ª série, dez (10) de 5ª a 8ª/ ensino médio e a pesquisadora. As conversas, leituras, discussões e atividades com esse grupo constituíram a primeira etapa da pesquisa, ocorrida entre abril de 2004 a dezembro de 2005.

Em um dos primeiros encontros com esse grupo de professores, foram analisados dados de anos anteriores relativos ao desempenho escolar dos alunos, registros dos conselhos bimestrais e finais, bem como foi identificado o número de alunos evadidos. Analisando as fichas individuais, as notas e a frequência, constatamos que o rendimento de alunos considerados pelos professores como sendo negros estava abaixo daquele apresentado pelos alunos considerados brancos.

Os professores e a professora-coordenadora sugeriram fazermos um trabalho mais voltado primeiramente ao ensino fundamental, passamos, então, a ler e discutir a Lei 10.639/03 e o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação bem como sobre temas que foram surgindo nas conversas, nos questionamentos e nas provocações e que estavam relacionados com problemas vivenciados tanto pelos docentes quanto pelos alunos, tais como dados relativos à alfabetização e anos de escolaridade de negros e de brancos, acesso e permanência, rendimento escolar, mito da democracia racial, frente negra, e ações afirmativas.

Motivados pelas leituras, conversas e discussões, os professores sugeriram elaborarmos planos de ensino que levassem em conta as Diretrizes Curriculares apresentadas no Parecer e chegamos a pensar em um projeto de intervenção. Fizemos algumas reuniões e utilizamos materiais variados, dentre deles os textos, os vídeos e as atividades práticas e de pesquisa elaborados para o projeto *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade*. Desse modo, aproveitando que uma professora de 4ª série da escola H. estava participando do curso oferecido e que eu trabalhava como monitora nele, desenvolvemos algumas das atividades junto a alunos e professores de outras séries.

Após alguns desses encontros, houve um processo de remoção de cargo/escola. A diretora, a vice-diretora e alguns professores foram para outras escolas ou até mesmo cidades. A nova diretora, ao tomar posse, solicitou uma pausa em nossos trabalhos. Após dois meses, retomamos as reuniões com um grupo de professoras do ensino fundamental e, posteriormente, com professores do ensino médio. Nessas reuniões, com alguns novos professores, lemos mais uma vez o Parecer 003/2004 e discutimos as possibilidades de desenvolver um projeto interdisciplinar que permitisse a explicitação de diferentes visões de mundo e tivesse como política educacional a valorização dos alunos negros. Novamente textos e atividades propostos no projeto “São Paulo” serviram como material de apoio, bem

como outros livros, textos, filmes e documentários pertencentes ao acervo da biblioteca da escola ou ao acervo pessoal dos participantes. Algumas atividades foram desenvolvidas com os professores e esses, por sua vez, desenvolveram outras com os alunos. As descritas aqui neste trabalho são exemplos julgados relevantes por demonstrarem a necessidade de abordar com seriedade as relações étnico-raciais desde as primeiras séries do ensino fundamental até o final do ensino médio.

Por problemas pessoais, a diretora da escola entrou em licença-saúde, posteriormente afastando-se de modo definitivo. Como a vice-diretora era nova no cargo e estava juntamente com a professora-coordenadora tomando conta da escola toda, mais uma vez interrompemos as atividades, leituras e discussões; muitas das reuniões com os professores foram reservadas para desenvolver projetos enviados pela diretoria de ensino e para o curso Ensino Médio em Rede ³⁰. Durante esse período, os contatos com a professora-coordenadora do noturno continuaram, conversávamos sobre algumas idéias e discutíamos algumas atividades envolvendo a temática étnico-racial.

O fato de que a professora-coordenadora do diurno não iria permanecer em 2006 e a constatação de que a evasão de alunos do ensino médio era maior que no ensino fundamental direcionou meu interesse em freqüentar mais as reuniões em que estavam os professores do ensino noturno³¹. O trabalho com as professoras de 1ª a 4ª séries foi interrompido, pois as classes/séries estavam sendo transferidas para escolas pertencentes ao sistema municipal de ensino.

Terminado o 1º bimestre de 2006, a pesquisa foi centrada na evasão e repetência e iniciou-se uma segunda etapa do trabalho. Reiniciamos, com professores do ensino médio, as reuniões discutindo sobre o Parecer 003/2004, a Lei 10.639/03, dados do Censo do IBGE e dados do IPEA.

As dificuldades encontradas no percurso da pesquisa pelas constantes mudanças de professores e gestores acabaram por nos levar a um novo grupo: nove (09) professores que

³⁰ Ensino Médio em Rede é um programa de formação continuada desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela Fundação Vanzolini. É destinado aos assistentes técnico-pedagógicos que atuam nas oficinas pedagógicas, aos supervisores de ensino, aos professores coordenadores e aos professores de Educação Básica nível II que atuam no Ensino Médio regular. O programa conta com financiamento por meio de convênio firmado entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE), o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O conteúdo está voltado para o desenvolvimento curricular no Ensino Médio das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O Ensino Médio em Rede pressupõe o uso de mídias e tecnologias como - teleconferências, videoconferências e web, além de materiais escritos desenvolvidos para o programa. De acordo com a professora-coordenadora e com os professores da escola H., esse curso nada acrescentou aos conhecimentos adquiridos durante a graduação.

³¹ Para comparar a evasão ocorrida no ensino fundamental e no ensino médio da escola H., verificar os quadros 6 e 8 nas páginas 82 e 102 respectivamente.

trabalhavam no período noturno e lecionavam nos três anos do ensino médio; a coordenadora do noturno; e vinte e seis (26) alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio. Os nomes usados são codinomes, os outros dados são reais. Tanto Nany, coordenadora do noturno e professora de História, quanto Adélia, professora de Arte, participaram da pesquisa desde o seu início, em 2004. Além das conversas, observações e atividades, esses professores responderam a um questionário com questões abertas e fechadas (vide anexo, p. 170). Mais adiante são apresentadas informações mais detalhadas a respeito dos participantes. Também quando da apresentação dos dados serão descritas algumas situações que se revelaram discriminatórias, preconceituosas e autoritárias e que fizeram-me ora pensar em desistir de tudo, não somente da pesquisa, mas da docência, ora deram-me a certeza da necessidade de discutirmos cada vez mais as relações étnico-raciais, visto que muitos dados e situações encontrados junto a professores e alunos de 1ª a 4ª série também surgiram dentre aqueles ligados ao ensino médio.

Meios para a realização da pesquisa

Observações

As observações assistemáticas foram de grande valia para a pesquisa, visto que o objetivo era recolher e registrar os fenômenos do cotidiano escolar sem a utilização de meios técnicos especiais e sem o questionamento direto. Ocorreram durante as reuniões pedagógicas (HTPC e Conselhos de Classe), nos intervalos das aulas e durante o desenvolvimento de algumas atividades junto aos alunos. Por meio das observações, visava obter conhecimento sobre as relações étnico-raciais sem que se tivesse determinado a priori quais aspectos seriam tidos como relevantes. Além da grande valia, as observações exigiram grandes responsabilidades. Como afirmam Marina Marconi e Eva Lakatos (1988, p.67),

O êxito da utilização dessa técnica vai depender do observador, de estar ele atento aos fenômenos que ocorrem no mundo que o cerca, de sua perspicácia, discernimento, preparo e treino, além de ter uma atitude de prontidão. Muitas vezes, há uma única oportunidade para se estudar certo fenômeno; outras vezes, essas ocasiões são raras.

Conversas

Foram realizadas várias conversas com a professora-coordenadora do período noturno e com os professores do ensino fundamental e/ou do ensino médio abordando, primeiramente,

o acesso e permanência dos alunos nas escolas públicas brasileiras. Outros questionamentos envolvendo a realidade dos alunos, professores e gestores foram surgindo, tais como: a existência de preconceitos contra negros, contra homossexuais, contra obesos; discriminação racial na escola e na sociedade; fatores que interferem no rendimento escolar e como a direção e professores tratam dessas questões; ações afirmativas enquanto cotas nas universidades e em órgãos públicos; partidos políticos, pois estávamos em ano de eleições; inclusão do item cor/raça no censo escolar e demais censos realizados no nosso país; crescimento econômico e desigualdades raciais (vide protocolo sobre observações e conversas, anexo p. 183).

Essas conversas ocorreram nas dependências da escola, em dias e horários distintos visto que a disponibilidade dos professores era bem variada. Acredito que por já estar pesquisando na escola, desde 2004, e termos, os professores e eu, a mesma profissão, as conversas foram tranqüilas e todos se sentiram à vontade para falarmos sobre os problemas que a escola enfrentava. As conversas não seguiram uma ordem linear e pré-estabelecida, foram surgindo conforme os docentes e gestores foram manifestando interesse pelas questões, muitas vezes provocados por falas e questionamentos feitos por mim, e são apresentadas agrupadas para que o(a) leitor(a) possa acompanhar de maneira um pouco mais coerente.

As conversas com os alunos do ensino médio foram realizadas durante o ano letivo de 2006, ocorreram durante os intervalos, em salas de aula ou durante ausências de professores. Os alunos, logo nos primeiros contatos, foram informados pela própria pesquisadora, com a presença da professora-coordenadora, que se tratava de uma pesquisa sobre as relações étnico-raciais e evasão escolar.

Questionário

Para alunos (em anexo – p.176)

Quando iniciei os contatos com os professores do ensino médio e com a gestora do período noturno, já havia por parte deles uma certa preocupação com a qualidade do ensino oferecido e uma vontade de ouvir o que pensavam os alunos. Eles estavam preparando, no início de 2006, um questionário para verificar a aceitação dos trabalhos realizados na escola e qual era a perspectiva de prosseguimento dos estudos apresentada pelos alunos. Assim, aproveitamos nossas conversas e discussões, unimos nossos interesses e, conjuntamente, elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas indagando, dentre outros assuntos, sobre as relações étnico-raciais vividas na escola H.; sobre o sentido atribuído à

raça/cor da pele enquanto variável de desempenho e evasão escolar; sobre o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade para Todos (ProUNI)³².

As informações nos questionários serviram como um auxílio às conversas realizadas pela pesquisadora com os alunos e com os professores. No período noturno havia duas salas de 3º ano do ensino médio, entretanto, o questionário foi aplicado àquela cujos professores participavam dos HTPC, das leituras e discussões. Quando de sua aplicação, houve primeiramente uma explicação sobre os vários itens que o compunham e, enquanto o respondiam, os alunos comentaram sobre as relações na escola, o que mais gostavam e o que gostariam de mudar. Nessas conversas, a pesquisadora assumiu uma posição quase que exclusivamente de ouvinte, intervindo apenas para que cada um pudesse falar.

Para professores (em anexo – p. 172)

Foi aplicado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aos nove (09) professores que participaram da segunda etapa da pesquisa e que trabalhavam com o ensino médio. As questões envolviam, dentre outros itens, idade, disciplina ministrada, tempo no magistério, percepção de situações problemas envolvendo a raça/cor da pele dos alunos; posicionamento diante da Lei 10.639 e do Parecer 003/2004; a percepção de racismo no País e de desigualdades educacionais entre negros e brancos; significado de ser um bom professor. Esses dados juntamente com os obtidos por meio das conversas e observações estão na descrição que contém os sentidos atribuídos à raça/cor da pele enquanto interferência no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na permanência na escola até a conclusão do ensino médio.

Para supervisora da escola (em anexo – p. 185)

Foi aplicado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, para a supervisora da escola que acompanhou durante dois anos o planejamento, replanejamento e atividades

32 O Enem é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades. Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do Enem é interdisciplinar e contextualizada, não mede a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações. O modelo de avaliação adotado foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais e não apenas na memória. Diversas instituições de ensino superior utilizam os resultados do ENEM em seus processos seletivos, de forma complementar ou substitutiva. Sobre o ProUNI cf. página 49.

diversas desenvolvidas pela escola. Este questionário serviu como suporte para verificar a existência de orientações de órgãos superiores.

Atividades Pedagógicas com alunos

Foram realizadas atividades escolares diversas abordando as visões que o aluno tinha de si, dos colegas de escola e da realidade que o cerca, fazendo-se sempre relações com os diversos grupos étnicos/raciais que compõem a escola. Dentre as atividades desenvolvidas encontram-se leituras, discussões e redações sobre cotas; comentários orais e por escrito sobre filmes e/documentários sobre o negro; análise de frases preconceituosas; desenhos, pinturas e trabalhos sobre o negro no Brasil e no continente africano.

Um exemplo dessas atividades realizadas junto aos alunos aconteceu quando da exibição do filme “Kiriku e a feiticeira”. Durante um dos HTPCs, pesquisamos na Internet e descobrimos que o filme retratava uma lenda do povo Senufo, na Costa do Marfim.

Foram impressas algumas imagens que reproduziam os cenários ricos em cores apresentados no filme, que lembram grandes painéis estilizados da savana e das florestas africanas, e foram deixados à disposição dos alunos para que, baseados nos traços dos desenhos, registrassem cenas do bairro em que vivem. Após observarem outras reproduções de imagens de moradias, de jóias e de máscaras africanas, os alunos reproduziram pequenas maquetes e objetos usando massinha de modelar, macarrão cru, palhas, palitos, pedaços de madeira, cola, tinta guache e canetas hidrocores. Uma das professoras ainda trabalhou com mapas para que os alunos visualizassem onde fica o continente africano e a Costa do Marfim e conversou com eles sobre as roupas e os costumes dos personagens do filme. Estavam, de modo prazeroso, atendendo ao disposto pela Lei 10.639/03, estudando e aprendendo sobre história e cultura africana.

Sessões de estudos com professores

As atividades desenvolvidas com os professores serviram para traçar relações entre as representações que eles têm sobre o aluno negro e o sucesso ou fracasso destes na escola, ou seja, relações entre o desempenho escolar do aluno e a expectativa dos professores. Dentre as atividades desenvolvidas encontram-se leituras e discussões de textos diversos; análises e comentários de filmes e/ou documentários sobre preconceito e racismo contra o negro³³;

³³ Dentre os filmes e documentários assistidos estiveram “Olhos Azuis” – documentário de 1996 no qual é abordado o trabalho da professora norte-americana Jane Elliot junto a alunos e profissionais diversos, disponível

análises e comentários sobre as desigualdades étnico-raciais encontradas no sistema educacional brasileiro; atividades de pesquisa junto aos alunos da escola.

Um exemplo dessas atividades realizadas conjuntamente com os professores foi a leitura e discussão de dois textos do IPEA³⁴, um em que a análise dos determinantes do desempenho se limita a uma discussão baseada no conceito de capital humano e, portanto, relacionada diretamente a fatores econômicos e em investimentos financeiros na educação; outro em que as desigualdades e discriminações na educação são vistas como resultantes da discriminação racial vigente tanto na escola quanto no mercado de trabalho.

Os participantes da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa são alunos, professores e gestores da escola Prof. H. Da primeira etapa participaram alunos e professores ligados ao ensino fundamental e ao ensino médio, da segunda etapa, participaram exclusivamente alunos e professores do ensino médio. A coordenadora do noturno participou de todo o processo, os demais gestores participaram enquanto permaneceram na escola. Todos tiveram seus nomes trocados para manter o anonimato.

- **Gestores**

O grupo gestor era composto por 1 diretora, 1 vice-Diretora e 2 coordenadoras pedagógicas. Mesmo com os processos de remoção, durante todo o período da pesquisa, os cargos foram ocupados por mulheres brancas e que tinham cerca de 4 a 5 anos de experiência.

- **Alunos**

De acordo com dados fornecidos pela secretaria e pelas gestoras, a escola, localizada entre duas favelas, recebia (e ainda recebe) crianças e jovens pertencentes a famílias de baixa renda, provenientes do bairro todo e também de outros 05 bairros próximos. Segundo as

em <http://www.youtube.com>; “Paúra” – curta-metragem brasileiro com direção e produção de Vicentini Gomez; “Vista minha pele” – curta-metragem produzido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e direção de Joel Zito; “O dia que Dorival enfrentou a guarda” – curta-metragem brasileiro premiado, dos diretores Jorge Furtado e José Pedro Goulart.

³⁴ O Texto para Discussão 834 (BARROS, MENDONÇA, SANTOS, QUINTAES, 2001) apresenta como determinantes do desempenho: qualidade e disponibilidade dos serviços educacionais; custo de oportunidade do tempo (tempo gasto nos estudos X tempo perdido no trabalho); ambiente familiar; ambiente comunitário; características pessoais e região geográfica. Apesar de a variável cor aparecer neste texto, ela não é discutida, os negros não são representados nos gráficos ou tabelas apresentados, apenas é dito que há desigualdade educacional entre os brancos e os não-brancos. Do texto *Desigualdades Raciais no Brasil* (JACCOUD & BEGHIN, 2002), foram lidos e discutidos os capítulos 2 e 3, respectivamente “Diagnóstico da situação do negro na sociedade brasileira”, e “Do que estamos falando? Conceitos e problemática”. Nesses capítulos, as autoras apresentam e discutem as desvantagens da população negra em relação à população branca e opõem-se à idéia de que o baixo desempenho é resultado de um passado marcado por discriminações e racismos. Segundo elas, apenas 37% da desigualdade encontrada hoje se deve à desigualdade histórica no âmbito da educação.

gestoras, várias famílias não têm renda mensal fixa e muitos trabalham na coleta seletiva de materiais recicláveis, inclusive os alunos. Muitos deles trabalham em lanchonetes, açougues, mercados, varejões entre outros, muitos sem registro em carteira profissional. Quanto à raça/cor da pele, formam um grupo heterogêneo, mais da metade dos alunos do ensino fundamental e ensino médio podem ser classificados como negros.

Dos vinte e seis (26) alunos do 3º ano do ensino médio que participaram desta pesquisa, 14 são moças e 12 são rapazes, com a idade média de 17 anos. Apenas uma das alunas tinha 20 anos e havia se afastado da escola por alguns anos devido a mudanças constantes de cidade com sua família. Os demais 25 alunos não se encontravam em defasagem com relação à idade e à série freqüentada. Mesmo não sendo alunos com histórico de evasões e repetência, vivenciaram a evasão de irmãos, primos e colegas e são muito importantes para conhecer as relações estabelecidas pelo grupo junto a professores e gestores.

De acordo com a autoclassificação, 13 alunos são brancos, 08 são negros, 03 são morenos e 02 são pardos. Os alunos que se autoclassificaram como brancos predominaram; se agruparmos pardos, morenos e negros, teremos 13 estudantes. O número de mulheres supera o de homens, os negros que não têm carteira assinada são em número maior, 09 negros sem registro formal contra apenas 04 alunos brancos, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 1 – Caracterização de alunos do 3º ano do ensino médio – 2006 – escola Prof. H.

Total de alunos da 3ª série ensino médio	Autoclassificação quanto a cor/raça	Total de alunos quanto a cor/raça	Média de idade	Sexo	Total de alunos quanto a sexo	Registro em carteira de trabalho	
						Sim	Não
26	Branco	13	16-17	Mulheres	06	Sim	02
						Não	02
				Homens	07	Não trabalham	02
						Sim	05
	Negro	08	17-20	Mulheres	03	Não	02
						Sim	01
				Homens	05	Não	04
						Sim	01
	Pardo	02	17	Mulheres	02	Não	01
						Não trabalham	01
	Moreno	03	16-18	Mulheres	03	Sim	01
						Não	02

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pelos alunos.

Em relação à expectativa de prosseguir nos estudos, vinte e dois (22) alunos afirmaram o desejo de cursar uma faculdade ou curso técnico; quatro (04) alunos, sendo 02 brancos, 01

morena e 01 negro, afirmaram querer apenas trabalhar após a conclusão do ensino médio. Cinco (05) alunos brancos afirmaram desejar cursar uma faculdade, mas ainda não escolheram a área; apenas um (01) aluno negro afirmou ainda não ter pensado em um curso específico, mas ressalta que tem que ser em instituição pública.

Dentre os que desejam o prosseguimento dos estudos, seis (06) disseram preferir um curso técnico, dois (02) afirmaram que deve ser uma faculdade comunitária; os outros dois (02) alunos não se manifestaram quanto ao tipo de instituição. Das catorze (14) moças, apenas duas (02) não querem mais estudar. Seis (06) delas pensam fazer um curso que traga mais retorno financeiro, o que para elas seria um curso de Direito ou Psicologia, três (03) indicaram uma faculdade de administração de empresas, outras três (03) indicaram curso técnico.

Indagados sobre a escolha de cursos técnicos e faculdades comunitárias, os alunos afirmaram que estas opções se dão tanto pelo oferecimento gratuito na cidade de cursos técnicos quanto pelo fato de que as instituições comunitárias lhes são mais acessíveis financeiramente que uma universidade, seja ela pública ou particular. A seguir um quadro com os cursos indicados pelos alunos como prosseguimento do ensino médio.

Quadro 2 – Curso pretendido após ensino médio – 3º A – 2006 – escola Prof. H.

Homem		Técnico em mecânica	Técnico em turismo	Administração de Empresas	Direito	Sem escolha	Não querem prosseguir os estudos
	Negro	02	01	--	--	01	01
Branco	--	--	01	--	05	01	
Mulher		Técnico em enfermagem	Técnico em turismo	Administração de Empresas	Direito	Psicologia	Não querem prosseguir os estudos
	Negra	01	--	01	01	--	--
	Branca	01	--	01	01	02	01
	Parda	--	--	--	02	--	--
	Morena	--	01	01	--	--	01

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelos alunos.

- **Professores**

O corpo docente da escola era composto por 70 profissionais; dentre esses, 08 eram, de acordo com autoclassificação, negros. Dentre esses 08, uma trabalhava no ensino fundamental de 1ª a 4ª série. A maior parte dos professores, nos anos de 2004 e 2005 não era formada por efetivos, ou seja, eram contratados para exercer a função de professor por tempo indeterminado, até que alguém ocupasse o cargo. Isto ocasionava uma constante rotatividade do corpo docente. Em 2006 houve ingresso de novos professores vindos de várias cidades do

Estado de São Paulo³⁵. Dos que trabalhavam com o segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e com o ensino médio, cerca de 50% trabalhavam em outros locais e/ou acumulavam outro cargo de professor para conseguirem um salário maior.

Mesmo a escola tendo um número maior de professores no noturno, nem todos participavam das reuniões de trabalho coletivo na escola Prof. H., ou por estarem trabalhando em outra unidade escolar ou em outro local qualquer, ou simplesmente por assumirem as ausências nessas reuniões, visto que isso lhes é permitido no exercício da docência.

Dentre os nove (09) professores do ensino médio que participaram mais diretamente da pesquisa, cinco (05) eram mulheres e quatro (04) eram homens. Três (03) das mulheres eram efetivas no cargo e duas (02) eram admitidas em caráter temporário (ACT), dois (02) dos homens eram efetivos e dois (02) eram ACT. Das mulheres, duas (02) se autotransferiram como pardas; dentre os homens, um (01) se autotransferiu como pardo.

Quadro 3 – Perfil dos professores – ensino médio – 2006 – escola Prof. H.

professores	idade	Raça/cor da pele	Tempo no magistério	Situação funcional	Disciplina que leciona	Número de salas com que trabalha
Adélia	51	parda	06 a 10	Efetiva	Arte	15
Márcio	41	branco	01 a 04	Efetivo	Matemática	06
Cássia	26	branca	01 a 04	Efetivo	Inglês/Português	15
Nany	32	branca	Mais de 10	Efetivo	História/coordenação noturno	04
Elza	24	parda	01 a 04	Efetiva	Matemática	06
Ronald	23	pardo	01 a 04	Efetivo	Matemática	05
Zélia	50	branca	06 a 10	ACT	Biologia/Ciências	05
Felipe	30	branco	06 a 10	ACT	Química	09
Sérgio	55	branco	Mais de 10	ACT	Ciências	08

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pelos professores

³⁵ Na passagem de 2006 para 2007, novamente houve uma grande mudança, além das gestoras, apenas 12 docentes permaneceram nessa escola, três professoras que trabalham com as 3ª e 4ª séries, e 09 professores que trabalham tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Todos os demais foram para outras escolas e/ou outras cidades. A escola passou a oferecer apenas a 3ª e 4ª série do ciclo I, as demais ficaram a cargo do município.

Quadro 4 – Síntese Perfil dos professores ensino médio – 2006 – escola Prof. H.

Total de professores	Autoclassificação Cor/raça	Total de sujeitos quanto a cor/raça	Média de idade	Sexo	Total de sujeitos quanto a sexo	Situação funcional	
						efetivo	
09	Branco	06	26-55	Mulheres	03	efetivo	02
						ACT	01
	Homens	03				efetivo	01
						ACT	02
	Pardos	03	23-51	Mulheres	02	efetivo	02
						ACT	---
Homens	01				efetivo	01	
					ACT	---	

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pelos professores

Registro dos dados coletados

Os dados colhidos nas conversas, nas observações e no convívio com os participantes foram registrados de várias maneiras. Algumas das conversas com professores e gestores foram gravadas digitalmente e depois transcritas. A maior parte das conversas não foram gravadas e, juntamente com os registros das observações, foram registrados no diário de campo. Junto a este, foram feitos protocolos de observação, conforme utilizados por Vieira (2002). Os protocolos são narrativas de fatos observados, cujas atitudes tomadas pelos professores e/ou pelas gestoras são significativas para a pesquisa. Os protocolos foram organizados em quatro partes: o fato em si, a atitude tomada, o desfecho e observações que julguei pertinentes (vide anexo, p. 181). As atividades escritas realizadas com professores, gestores e alunos foram arquivadas para análise e descrição.

Forma de apresentação e análise dos dados

Como uma pesquisa com base na fenomenologia e que trata de descrever, não de explicar nem analisar o fenômeno observado, no presente caso, a evasão escolar de alunos negros, em uma tentativa de retornar “às coisas mesmas” (HUSSLERL, 2001), busquei desvelar na fala dos professores, gestores e alunos, com quem realizei a pesquisa, a relação que a raça/cor da pele dos alunos possa ter com o seu rendimento e permanência na escola. Esse desvelamento foi possível graças à exposição, feita pelos participantes, de experiências vividas pessoalmente ou observadas na vivência de outras pessoas, no que diz respeito ao abandono dos bancos escolares.

Para ir-às-coisas mesmas, conforme recomenda as orientações do referencial teórico, do pensar fenomenológico que serviu de base para a investigação, é necessário livrar-se de pré-conceitos, ou seja, pôr em suspensão qualquer conhecimento prévio que possa interferir na análise, produzir interpretações formuladas unicamente do ponto de vista da pesquisadora. Isto porque, como atenta Maria Inês Fini (1997, p. 25), o sujeito que experiencia é o alvo de uma pesquisa com base na fenomenologia, pois “só se pode olhar as ‘coisas mesmas’ a partir do momento em que elas se manifestam para o sujeito que as interroga”.

Como o fenômeno é aquilo que surge para a consciência e se manifesta como resultado de uma interrogação e essa interrogação não pode ser feita ao próprio fenômeno, mas sim aos sujeitos que o experienciam, o olhar para as ‘coisas mesmas’ é feito por meio dos significados atribuídos pelos participantes. Os discursos dos sujeitos, as experiências que vivenciam em seu cotidiano contêm uma intencionalidade na existência desses sujeitos. As percepções que os sujeitos têm dessa vivência, por meio dos sentidos detectados pelo pesquisador, passam a constituir as unidades de significado, os dados da pesquisa (MACHADO, 1997).

Para proceder a análise dos dados e apresentá-la sob a forma de descrição, procurei seguir os passos indicados por Amedeo Giorgi (1988)³⁶:

1. leitura atenta das transcrições das falas buscando captar uma compreensão geral, o sentido daquilo que foi dito por cada um dos participantes, o sentido do todo;
2. após a apreensão do todo, releitura com a finalidade de discriminar os diferentes segmentos de frase que trazem um significado registrado na fala do participante quanto à vivência do fenômeno investigado. É uma fase complexa porque o pesquisador tem que cuidar para que sua própria interpretação não interfira na discriminação das unidades de significado, elas são estabelecidas de acordo com o que o participante expressa em seus enunciados;
3. retorno a todas as unidades de significado e interrogação para ver o que revelam sobre o fenômeno em questão;
4. síntese das unidades de significado, integrando-as em dimensões, como se fossem categorias, de modo que resultem em uma descrição consistente da experiência do sujeito. Trata-se, assim, de aproximar-se da constituição da experiência vivida³⁷.

³⁶ Conforme utilizados por Nara Bernardes (1989), Petronilha Silva (1987) e Rachel de Oliveira (2001), pesquisas nas quais o fenômeno foi apreendido por meio da convivência, de conversas e de reflexões sobre a experiência vivida.

As transcrições foram lidas e as conversas gravadas ouvidas repetidas vezes para observar entonação e lembrar de gestos e expressões faciais, porque juntamente com as palavras são reveladoras de significado. Desse modo, as conversas e as observações foram transformadas em registros escritos organizados, a fim de proceder a análise e expressá-la sob a forma de descrição.

Os participantes não falaram necessariamente e exclusivamente sobre a evasão, mas sim sobre condições e situações relacionadas ao abandono dos estudos, tais como processos de ensino e aprendizagens, expectativas de sucesso/insucesso, promoção de exclusão pelo ambiente escolar. Foi feita uma síntese, isto é, uma articulação dos significados expressos pelos participantes da pesquisa quanto à raça/cor da pele como interferência no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na evasão dos bancos escolares.

Dessa forma, elaborou-se a descrição das experiências vividas, descrição esta em que se buscou explicitar a compreensão a que se chegou do fenômeno da evasão de alunos negros do ensino médio da escola pública.

Para que a pesquisadora pudesse ter maiores garantias de que não se deixou influenciar por conhecimentos prévios e para ter a certeza de que a descrição continha o significado atribuído pelos participantes, essa descrição foi apresentada a professores e alunos, com os quais foi possível entrar em contacto, para apreciação e comentários. Assim sendo, cinco (05) professores do ensino médio, a professora-coordenadora do noturno e cinco (05) alunos do 3º ano a leram e deram sugestões.

Concluída a descrição, forma de apresentação de análise dos dados, a pesquisadora discute os resultados dialogando com a literatura. Há o diálogo entre o que foi revelado e as referências teóricas que foram postas em suspenso, lembrando que essas referências, como observam Silva (1987) e Fini (1997), também fizeram parte das interrogações que nos levaram à pesquisa; bem como há o diálogo com textos diversos que auxiliam na compreensão do fenômeno estudado.

A seguir um quadro com uma amostra de dados obtidos e que sintetiza os procedimentos realizados:

³⁷ A expressão “experiência vivida” aproxima-se, aqui, da idéia de mundo vivido conceituado por Husserl (apud Giorgi, 1988), designando a experiência imediata do homem à realidade, a experiência cotidiana, o mundo tal como o vivemos, anterior a qualquer reflexão sobre ele.

Quadro 5 – Amostra de dados coletados para análise

Conversas com professores			
Unidades de significado	Temas	Dimensões	Observações
[Cássia] acho que as relações familiares ou a/desestrutura familiar é um dos problemas/que mais tem afetado o desenvolvimento da criança no ambiente escolar	Relações familiares	Desestrutura familiar	Professores ainda revelam uma concepção idealizada de família.
[Sérgio] podemos citar que ele é influenciado pela própria /família que interfere na educação de seus filhos de maneira preconceituosa/	Relações familiares	Educação preconceituosa	Professores não são vistos como responsáveis pelo preconceito entre alunos.
[Márcio] não vejo diferença entre eles, mas sim na /formação familiar/. (...)há muita /ausência da família na escola/	Rendimento escolar	Participação familiar	Família dos alunos é vista como desinteressada, mas o que fazem os professores para atraí-las?
[Ronald] Nossos alunos são muito/ pobres/ e /falta um pouco de perspectiva e estímulo/	Situação financeira	Pobreza gerando falta de estímulos	Por que a pobreza inviabiliza uma aprendizagem adequada se a escola fornece tudo?
[Zélia] A continuidade dos estudos depende principalmente da /condição familiar/ de cada um (...) param de estudar para se sustentar e sustentar a família	Situação financeira	Pobreza gerando abandono dos estudos	Se o ensino noturno é voltado para os trabalhadores, por que eles se evadem?
[Felipe] Creio que as diferenças encontradas nos indicadores socioeconômicos evidenciam apenas a /falta de oportunidades e de acesso/ e /não a falta de competências e de capacidades/	Desigualdades socioeconômicas	igualdade de capacidade e competências	Visto que as capacidades são iguais, as diferenças socioeconômicas seriam causadas pelo preconceito?
[Zélia] Todos têm as mesmas oportunidades, porém o /problema social/ é mais agravante	Desigualdades socioeconômicas	igualdade de oportunidades	Como se pode afirmar que as oportunidades são iguais, se os rendimentos salariais não o são?
[Nany] a /falta de perspectiva/...ele acredita que não adianta estudar, uma vez que /não terá oportunidade no mercado de trabalho/	Ascensão profissional e social	Baixa auto-estima	Contradiz o que dizem os alunos, para eles a educação é o único caminho para a ascensão.
[Sérgio] esse fracasso não existiria /se cada um colocasse dentro de si/ que ele tem personalidade própria, possui /inteligência própria/, possui/esforço próprio/para atingir seu ideal na vida, constituir família e atingir o tão almejado sucesso profissional	Rendimento escolar	força interior x falta de motivação	Seria escolha própria enfrentar preconceitos, discriminações e racismo?

Questionário para professores			
Unidades de significado	Temas	Dimensões	Observações da pesquisadora
[Adélia] digo que /Deus fez todos iguais/ e /temos as mesmas oportunidades/	Situações discriminatórias	igualdade de oportunidades	Se as oportunidades são as mesmas, como explicar as desigualdades?
[Márcio] Não sou racista, /às vezes, como brincadeira/, nada sério.	Racismo	Não reconhecimento	Se não é racista, porque brincar com algo que fere e magoa outras pessoas?
[Márcio] os maiores /racistas no Brasil são os próprios negros/	Racismo	Inversão de valores	Muitos não entendem ou não querem entender que muitas das ações e/ou reações dos negros não são casos de racismo.
Atividades com alunos			
[Karen] São /palavras que magoa[m]/ muito. Então eu estou assim, /sem comentários/.	Linguagem preconceituosa	Tristeza	A tristeza entre os meninos é expressada de modo mais sutil
[Karen] Se de vez em quando faço chapinha não é porque eu não /gosto do cabelo crespo/	Linguagem preconceituosa	Valorização do próprio corpo	Entre os meninos a própria beleza é pouco citada
[Cristiane] Negro para muitas pessoas são /sinônimos de feiúra, ruindade, sujeira, bichos de outros mundos/.	Linguagem preconceituosa	Rejeição da beleza negra	Como negar o racismo dentre os brasileiros diante de representações assim?
[Érica] Só por que ele é preto e bom, eles /relacionaram a cor branca a sua bondade/.	Linguagem preconceituosa	Associação entre raça/cor da pele e bondade	Associações assim são comuns na linguagem de muitas pessoas.

Antes de passarmos às descrições dos participantes da segunda etapa da pesquisa, serão apresentados dados obtidos junto a professores e alunos do ensino fundamental. A inclusão desses dados se deve ao fato de que eles evidenciam riqueza e abrangência de significados que também serão encontrados no conjunto de enunciados de professores e alunos do ensino médio. Tais significados revelam que há um continuum nas relações étnico-raciais vividas no cotidiano da escola H.

SIGNIFICADOS CAPTADOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL QUE OFERECERAM APORTES PARA A PESQUISA

O que não era visto nem discutido

As conversas com os professores e gestores da escola H. revelaram, desde o início, que havia um desconhecimento quanto ao número de alunos evadidos, retidos, promovidos ou transferidos ano a ano. Cada professor sabia apenas os números relacionados à sua classe, não tinha idéia do número total na escola. Os professores e gestores afirmaram que costumeiramente fazem levantamento sobre os alunos promovidos e retidos quando, ao final do ano, começam a formar novas classes. Porém, as possíveis causas da evasão e ações que pudessem revertê-la não eram discutidas. O fato de não poderem responder às indagações da pesquisadora quanto a dados de permanência e desempenho, levou alguns professores e as gestoras à elaboração de um quadro com dados sobre matrícula, transferência, evasão, retenção e promoção de alunos do ensino fundamental, ciclo II.

A partir do conhecimento da grande mobilidade dos alunos e de suas famílias para outras escolas, bairros e/ou cidades, um sentido importante foi atribuído à transferência. Segundo os professores, o grande número de alunos transferidos não apenas interfere no desempenho escolar daquele que está sendo transferido, visto que terá que fazer novas amizades em uma nova escola, acostumar-se a novas rotinas e organizações, mas também interfere no desempenho daqueles que ficaram, muitos perdem o colega de classe, parceiro de atividades escolares e não escolares com os quais interagiam.

Os dados que foram levados ao conhecimento do grupo de professores e que suscitaram discussões que revelaram sentidos que auxiliaram na compreensão do fenômeno da evasão tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio são os seguintes³⁸:

³⁸ Os dados não compreendem as classes/séries do ciclo I do ensino fundamental, pois em 2005 elas estavam gradativamente sendo transferidas para a escola municipal do bairro, atendendo à municipalização do ensino, dificultando a verificação da existência de evasão na 4ª série e as taxas de transição para a 5ª série.

Quadro 6 – Número de alunos matriculados, transferidos, evadidos e reclassificados - ensino fundamental – 2002 a 2005 – escola H.

Ano	Série	Alunos matriculados	Alunos transferidos	Alunos evadidos	Alunos reclassificados	Alunos retidos	Total de alunos promovidos
2002	5 ^a A	42	02	-	-	-	40
	5 ^a B	41	01	-	-	-	40
	5 ^a C	45	04	01	01	-	39
	5 ^a D	47	09	-	01	-	37
2003	6 ^a A	43	04	-	-	02	37
	6 ^a B	40	01	-	-	02	37
	6 ^a C	45	08	-	-	03	34
	6 ^a D	44	04	01	-	03	36
2004	7 ^a A	41	01	02	02	03	33
	7 ^a B	41	02	-	01	-	38
	7 ^a C	43	04	03	01	-	35
	7 ^a D	45	06	01	03	01	34
2005	8 ^a A	42	04	01	-	-	37
	8 ^a B	42	01	01	-	-	40
	8 ^a C	44	02	07	-	-	35
	8 ^a D	46	04	08	-	-	34
total		691	57	25	09	14	586

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pela secretaria da escola H.

Pode-se notar no Quadro 5 que as diferenças entre o número de matrículas e o número de promoção de determinadas séries em diferentes anos deve-se, a maior parte, a transferências para outra escola ou cidade ou à reclassificação³⁹. As quatro salas encontradas nas 5^a/6^a séries de 2002/2003 se mantiveram nas 6^a/7^a séries de 2003/2004 e nas 7^a/8^a séries de 2004/2005; havia inclusive, em 2006, quatro salas de 1^a série do ensino médio.

Reclassificação como uma contribuição para a evasão

As conversas sobre possíveis fatores que contribuiriam para a evasão escolar revelaram que os professores e as gestoras passaram a ver a reclassificação dos alunos como

³⁹ Com base no § 1º do artigo 23 da LDB/96, a SEE/SP, dispõe, por meio da Resolução SE nº 20, de 5 de fevereiro de 1998, sobre a operacionalização da reclassificação de alunos das escolas da rede estadual. Reclassificação é um processo que pode ocorrer no decorrer do ano letivo, no qual o aluno que ingressa em uma determinada série pode ser remanejado, em função de uma avaliação prévia, para uma série mais avançada, diversa da série correspondente à sua matrícula inicial. Este aluno é avaliado na série para a qual ele foi remanejado, recebendo a condição de aprovado, reprovado ou afastado por abandono (MEC/INEP, 2004). O Artigo 2º da Resolução SE nº 20 dispõe que a reclassificação definirá a série adequada ao prosseguimento de estudos do aluno, tendo como referência a correspondência idade/série e a avaliação de competências nas matérias da base nacional comum do currículo, entretanto, a experiência como professora tem mostrado que muitas vezes a reclassificação dentro de uma mesma unidade escolar tem sido motivada por comportamentos considerados inadequados e, desse modo, utilizada como um meio de acelerar a conclusão dos estudos e, conseqüentemente, a saída do aluno da escola.

um auxiliar para esse fenômeno. A reclassificação foi significada primeiramente pelos professores como uma estratégia de ver-se livre de alunos com idade superior à média dos alunos da classe e com comportamentos julgados impróprios para os demais colegas de sala. As gestoras afirmaram que a reclassificação é feita pensando em facilitar para o aluno o processo de aprendizagem, no entanto, analisando as listagens dos alunos e verificando a transição entre as séries, chamou-nos a atenção o fato de que, com exceção de apenas uma aluna, todos os alunos que foram promovidos para a série seguinte por meio da reclassificação acabaram por abandonar os estudos. Segundo os professores, os alunos reclassificados não conseguiram acompanhar o nível da sala, apresentando um rendimento abaixo da média. Tal percepção levou-os a discutir mais detalhadamente as provas aplicadas para a reclassificação e se essa visava realmente o bem do aluno.

A família vista como única responsável pela evasão escolar

Provocados a romper o silêncio diante do número crescente de evasão, os professores apontaram seis prováveis interferências e causas para a sua ocorrência. A família dos alunos foi tida como um maior peso enquanto interferência para um baixo rendimento escolar.

Os professores vêem a evasão como um fracasso do aluno e de sua família. Os sentidos que emergem nas falas dos docentes é de que a sociedade é composta por dois tipos de família: a estruturada e a desestruturada. Essa visão estereotipada separa os alunos de um lado e professores e gestores de outro.

Os professores, em geral, não se vêem como tendo problemas em suas relações familiares, mas vêem a família dos alunos como sendo desestruturada. Chamam de desestruturada a família que não é constituída por pai, mãe e filhos vivendo sob o mesmo teto; mesmo quando recompostas, com um segundo casamento e tendo a presença de padrasto ou madrasta essa visão de desestruturação permanece. Dentre o grupo de professores há vários que são separados ou divorciados, mas não chamam a si mesmos de desestruturados.

O sentido que emergiu das falas dos professores é que essa crença na desestruturação familiar está intimamente relacionada a condições econômicas. Os aspectos econômicos parecem ser mais importantes do que os sociais e afetivos quando se referem às famílias desfavorecidas financeiramente.

A expectativa de sucesso dos alunos é perpassada pela crença de que as famílias recompostas ou formadas apenas pelas mães e filhos, ou pais e filhos, ou pelas que são formadas por alunos que moram com algum parente apenas se ocupam da sobrevivência física

das crianças, adolescentes e jovens, não transmitindo a eles o interesse pelos estudos e pelo futuro profissional. A família é vista também como sendo a mais responsável pelo racismo existente nas pessoas.

Atualmente e mesmo no passado; as relações familiares são as mais prejudiciais ao desenvolvimento do racismo no indivíduo/pessoa porque a mesma é instigada a revelar tal atitude. A família é a grande responsável por tudo na vida da pessoa (Profª Português – 5ª e 7ª séries).

Mesmo diante de situações que abalariam emocionalmente qualquer pessoa, a generalização quanto às relações familiares continuou.

Creio que a principal causa do fracasso escolar sejam as relações familiares. Penso isso porque a maioria dos meus alunos que têm baixo rendimento possui problemas familiares, falta de diálogo, violência, entre outros. Como exemplo, tenho um aluno que era bom, disciplinado e que a partir do adoecimento e morte do pai, se tornou violento, áspero, sem interesse e respondão. É óbvio que todos os outros itens interferem intensamente na educação; no caso da raça/cor da pele, não tenho muito a dizer, pois meus alunos negros são excelentes (Profª de 4ª série).

A família que explica e põe o filho/aluno a par de suas raízes e das valorizações da sua raça não vai ter problemas de baixo rendimento devido a aceitação do ser negro diante da sociedade. Uma família desestruturada não vai apoiar (Profª de 2ª série).

Os professores não se viram como sendo muito importantes para o desempenho e permanência do aluno, alguns negaram a existência de desigualdades educacionais entre negros e brancos dentro da escola H., outros afirmarem que o rendimento desigual não dependia da cor da pele, mas sim da estrutura familiar. Na conversa com a diretora, coordenadora e professores, notou-se que a transferência da responsabilidade geralmente se dá na direção das gestoras para os professores e destes para os alunos e suas famílias.

Houve, por parte de professores e gestores, críticas sobre a pouca participação da família na escola, mas não houve referências à participação que vá além da presença em festas e comemorações ou entrega de boletins com notas e frequências.

Além de julgar que as famílias são desestruturadas, os professores também as vêem como carentes culturalmente. Mesmo tendo sido citada várias vezes durante nossas conversas, ao opinarem por escrito sobre as possíveis interferências no desempenho escolar, a ‘carência cultural’ foi deixada em último lugar quanto ao grau de importância. Dentre os professores participantes da pesquisa, houve uma divisão entre a importância da raça/cor da pele e a cultura dos alunos. Para alguns, a raça/cor da pele interfere mais que a cultura:

[O que mais contribui é] a cor da pele. O aluno negro se acha incapaz de aprender, se acha menos inteligente e, por conta disso, não faz atividades pedidas (Profª Português – ensino fundamental).

Devido à cor, o aluno carrega consigo o preconceito, da relação professor-aluno vem embutido preconceito, então, concluo que, embora disfarçado, o fator mais importante seja esse (Prof. História – ensino médio).

Outros professores acreditavam que a cultura interfere mais porque os ‘*alunos negros não têm acesso a jornais, revistas, internet e condições de acompanhar o ritmo dos outros alunos*’, como o exemplo de fala que se segue:

O que mais dificulta é a carência cultural, não inferior, mas a cultura limitada, a falta de ampliação do horizonte cultural do aluno. A precariedade cultural do aluno que faz com que ele não aceite e não entenda a diversidade, o que o torna um ser ignorante, arrogante e limitado (Profª Português – ensino médio).

Na visão dos professores, as famílias são desestruturadas e lhes faltam cultura que os torne mais educados e conscientes de seus papéis na educação dos adolescentes e jovens que freqüentam a escola. Muitos dos problemas de rendimento escolar, comportamento e evasão são creditados exclusivamente à família. A percepção encontrada foi que boa parte dos pais/responsáveis enfrentam problemas com separação e/ou abandono de um dos cônjuges, alcoolismo, desemprego e violência doméstica. Essa violência, inclusive, incitaria os alunos a serem violentos dentro e nos arredores da escola.

Relacionamentos preconceituosos/ relacionamentos autoritários

Comportamentos inquietos, discussões e brigas envolvendo alunos brancos e negros foram percebidos pela vice-diretora como intolerância ao diferente, falta de respeito e resultantes da violência aprendida e sofrida em casa. No entanto, ao presenciar uma reunião dela com dois garotos de uma 5ª série que haviam brigado em sala de aula, ofendendo-se mutuamente por causa da raça/cor da pele de um deles, o significado que atribuí às suas falas foi também de intolerância, violência e autoritarismo.

De início, a vice-diretora repreendeu-os, falando sobre o interesse dos professores em discutirem o preconceito e discriminação dentro da escola e na sociedade, contando de nossas reuniões e leituras, afirmando que todos deveriam ser conscientes de que cada povo, cada raça havia contribuído para a formação do nosso país e que todos nós devíamos ser educados uns com os outros. Porém, quando um dos alunos afirmou que “esse preto é que começou”, ela os

ameaçou gritando que cada pessoa tinha um nome e que não iria admitir racismo dentro da escola; que eles parassem de brigar, caso contrário iria chamar as mães e eles seriam castigados fisicamente como de costume. Batendo as mãos sobre a mesa, disse ao menino branco que ele deveria amar o seu coleguinha e ao aluno negro ela disse que ele precisava ser forte, que havia muita gente racista no mundo e que ele ainda iria sofrer muito preconceito e precisava lutar contra isso e não desistir nem apelar para força física.

O sentimento e entendimento imediato que tive desse episódio é de que com certeza na escola H. não havia apenas problemas nos relacionamentos entre alunos negros e alunos brancos, mas também relacionamentos autoritários entre gestores e alunos. Essa minha percepção foi levada ao grupo participante para discussão e eles a viram como reação ingênua. Segundo a maioria dos professores e da própria vice-diretora, como os alunos vêm de famílias embrutecidas, eles não respondem muito bem a diálogos e conversas amenas.

Enxerguei tal episódio como um possível fracasso de todo o trabalho desenvolvido até então, mas quando a gestora em questão afirmou que estava refletindo e discutindo com o grupo maneiras diversas para resolver problemas como esse dos alunos, que havia pensado durante dias se os havia prejudicado emocionalmente e quando eu revi os alunos no pátio, brincando entre si e beijando a vice-diretora como se nada houvesse acontecido, pensei melhor e resolvi prosseguir com a pesquisa. Não crendo, de maneira alguma, que os problemas tinham se acabado e que todos estavam felizes.

Racismo e preconceito entre os alunos

As brigas causadas pelo racismo e preconceito entre os alunos é, segundo uma das professoras, um dos fatores importantes que interferem na aprendizagem e atrapalham as relações étnico-raciais, mas o problema, para outra, estaria no próprio negro.

Observando as salas de aulas, percebi que o racismo existe entre os alunos através de ‘brincadeiras’ ou frases inoportunas e também quando existe uma atividade em duplas ou grupo, os alunos negros são sempre os últimos a formar ou entrar no grupo, assim se ‘fechando’. Dessa forma, os alunos negros têm mais dificuldade de aprender e relacionar com os outros alunos (Prof. História – ensino fundamental e médio).

O dia-a-dia escolar e em outros espaços sociais, além de dados estatísticos, entre outras possibilidades de observação apontam o racismo como origem/causa do fracasso escolar de grande número de negros (Prof. História – ensino fundamental e médio).

O quadro a seguir contém as interferências apontadas pelos professores, em ordem decrescente, e o número de professores que as indicaram como maior peso contra o sucesso dos alunos:

Quadro 7 – Fatores que interferem no desempenho escolar

Posição de indicação/ interferências	Número de professores
1º relações familiares	07
2º pobreza financeira	06
3º raça/cor da pele	04
3º estrutura/funcionamento da escola/currículo inadequado	04
4º relação professor-aluno	02
Total	23

Fonte: Construído a partir de atividades escritas com os professores participantes.

A crença de que alunos negros, provenientes de famílias de baixa renda, apresentam desinteresse pela educação escolar perpassa as relações étnico-raciais vividas na escola H. Na tentativa de explicar as diferenças de desempenho entre alunos negros e alunos brancos, os professores e gestoras recorreram ora às relações familiares ora às desigualdades econômicas, sugerindo que, mesmo vivendo nos arredores da escola, a raça/cor da pele tem imbricações de classe social e financeira, o que interferiria no desempenho.

As repercussões das influências familiares podem, segundo professores e gestoras, ser notadas nas relações preconceituosas. Recorreram às transformações ocorridas na estrutura e no âmbito familiar, devido a modernização da sociedade brasileira, para justificar o que chamam de ausência de valores e regras. No que diz respeito às relações vividas na escola, professores e gestoras minimizaram a importância deles na socialização de crianças e jovens. Argumentaram que a preocupação maior da escola deveria ser o ensino de conhecimentos sistematizados, ou seja, conteúdos referentes às diversas áreas do conhecimento, deixando explícita a insegurança diante de um trabalho que aborde o racismo e a discriminação.

Receio dos professores em trabalhar com a temática étnico-racial

O receio em lidar com a temática étnico-racial foi facilmente revelado na fala dos participantes da pesquisa quando a discussão sobre as desigualdades entre negros e brancos

incluiu o papel da escola no combate ao racismo e discriminações. As reações dos alunos e dos pais/responsáveis diante do termo ‘preto’ como classificação à raça/cor da pele, empregado nos censos escolares, foram vistas pelos professores e pelas gestoras como atitudes que serviram para criar tensões. Os casos envolvendo agressões verbais tornaram-se emblemáticos a ponto de serem utilizados como estratégia de não envolvimento em discussões sobre discriminações, preconceitos e racismo com a comunidade. O que ilustra de que modo os professores e gestores entendem a família dos alunos e os próprios alunos.

Eles afirmaram que para discutir e trabalhar temas relacionados aos afro-descendentes precisavam se preparar com bastante antecedência; fizeram várias referências a incidentes anteriores, ocorridos com mães de alunos. Pelos reveladores significados, segue na íntegra o relato da professora-coordenadora sobre episódio que aconteceu com a professora da 4ª série do Ciclo I, no dia do censo escolar encaminhado pelo INEP/MEC e que, segundo professores e gestores, serviu para intimidar professores do ensino fundamental e do médio.

O pai não sabe escrever, não sabe ler, então quem faz isso? Os alunos, então a gente já orienta pra isso. A professora da 4ª série pegou o censo e distribuiu pros alunos e eles começaram a responder. Ela estava dando instruções pra levarem pros pais e foi orientando. Aí uma aluna perguntou: ‘Que cor eu sou?’ Daí, ela pegou um branco, um pardo, né, na verdade um café com leite, que é o pardo; pegou um aluno negro, uma aluna negra e pegou um assim, que é meio sarará, que é o pardo, fica entre o pardo, aqui não tem outra cor, não tem amarelo na minha escola⁴⁰. Aí ela falou assim: ‘Olha gente, vocês estão vendo? Essa aluna é branca, ela é loira de olhos azuis’. Aí tinha um pardinho, tinha uma pardinha e tinha a negra.

Ela falou então: ‘Esse é pardo e essa é negra’. A menina chegou em casa e falou o seguinte:

‘Mãe, a professora falou que eu era negra.’ Ela é negra! Aí, a mãe veio na escola, veio irritadíssima porque a criança conta do jeito dela. Chegou querendo matar a professora. Ela chegou na secretaria e falou que queria ir lá [na sala de aula] e falar poucas e boas pra professora porque a professora tinha exposto a filha dela na frente da lousa e que tinha chamado ela de negra e [para a mãe] a filha dela não era negra, era afro-descendente. Chamaram a mulher na sala e Regina [a diretora] falou que não era bem isso. Mostraram o censo pra ela e falaram que no censo não tem afro-descendente e o que tinha acontecido...chamaram a professora...A professora já veio chorando porque ficou nervosa e ela disse que tinha colocado um representante de cada cor lá na frente. Não tinha colocado só a filha dela... Só que no censo vem escrito negro, preto, não é negro, é preto. E aí ela falou que o que aconteceu foi que ela colocou 4 alunos: 2 pardos, um branco e um negro. A mãe não se conformou e falou: ‘Minha filha não é negra, ela é afro-descendente e eu não quero esse tipo de discriminação...’ A mãe queria levar pra processo, só que na verdade não tinha como... e qual foi a nossa função lá, eu, a diretora, a vice-diretora, foi levar pra discussão com os outros professores do período e até mesmo com os do [período]

⁴⁰ Quando esta conversa com a professora-coordenadora se deu, a escola ainda não havia recebido a matrícula de um aluno descendente de japoneses. Como em todo este trabalho, os nomes de docentes, gestoras e alunos nos relatos foram mudados para manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

noturno. Ela [a mãe] não engoliu a história, na verdade ela achou que a professora pegou só a negra e pôs na frente e não foi isso... mas, ela não levou o caso pra frente porque não tinha razão também, entendeu o censo, tá lá... bom, conversaram e a Noemi [professora da 4ª série] ficou totalmente desestruturada, ela já é problemática, aí ficou uma situação...ela não queria mais usar o censo, quem for aplicar o censo...ela quer que o coordenador ou o diretor aplique, ela não vai mais se responsabilizar por isso...porque o aluno não sabe que cor ele é, essa é a questão. Por causa disso, ela não vai mais trabalhar com a temática...não vai e ela falou aquele dia para você: 'Eu tenho medo disso.'...não, ela não vai (Nany, professora-coordenadora).

A reação da mãe foi percebida muito mais como insensatez e falta de educação do que como possibilidade de luta pelo direito de reconhecimento e valorização dos afro-descendentes. Houve uma certa compreensão de que os alunos distorcem os fatos ocorridos na escola. Verifica-se, claramente, tal percepção na seguinte fala:

Aí, a mãe veio na escola, veio irritadíssima porque a criança conta do jeito dela.

A linguagem utilizada para classificar os alunos quanto à raça/cor da pele também revelou o modo que os alunos pardos eram percebidos pela professora-coordenadora:

[pegou] um pardo, né, na verdade um café com leite, que é o pardo (...) pegou um assim, que é meio sarará, que é o pardo (...) pardinho (...) pardinha (...).

Um sentido quanto à maneira de compreenderem a aluna branca pode ser observado quando da referência aos cabelos loiros e aos olhos azuis, tanto pela professora da sala quanto de sua retomada pela professora-coordenadora. O fato de que esta última não comentou se algo positivo foi dito sobre os cabelos e olhos dos alunos pardos e da aluna negra também reitera o silenciamento que ocorre no cotidiano escolar em relação à beleza negra.

A discussão da raça/cor da pele do povo brasileiro é experienciada pelos professores participantes como não sendo função deles. Para eles, levar aos pais e/ou responsáveis as informações e discussões sobre os termos adotados por órgãos oficiais nos censos e documentos que circulam pela escola e pela sociedade é trabalho de equipes especializadas ou de pessoas ligadas ao movimento negro. Os professores afirmaram que não estão preparados para tal tarefa⁴¹, a base de tais idéias aparece resumida no excerto a seguir:

⁴¹ Como professora-monitora no projeto "São Paulo: educando pela diferença para a igualdade" ouvi depoimentos relacionados a incidentes quando da aplicação do censo escolar em outras nove cidades do interior paulista, o que demonstra que muitas escolas não realizam atividades que preparem professores, alunos e comunidade em geral para a classificação das pessoas quanto à raça/cor da pele.

[Você trabalharia discutindo raça/cor da pele dos alunos?] Eu não, pois não quero ser prejudicada e nem perseguida por pais ou alunos ignorantes, mas acho que uma ONG ou o governo deveria fazer algo (Profª. História – ensino fundamental e médio).

A percepção a respeito dos níveis de escolarização dos pais/responsáveis dos/pelos alunos fez com que a professora-coordenadora os situasse como não podendo responder aos mais simples questionamentos dos órgãos oficiais, conforme a fala a seguir:

O pai não sabe escrever, não sabe ler, então quem faz isso? Os alunos, então a gente já orienta pra isso.

Os professores e gestores acabam reforçando os estereótipos em relação aos menos favorecidos financeiramente, discriminando racialmente os negros. A percepção a respeito dos familiares fez com que também uma professora os situassem como ignorantes e não politizados, conforme depoimento a seguir:

Como coordenadora, acompanhei a distribuição e recolhimento e deu a maior briga por causa dos alunos da Vila África, as mães foram lá e xingaram as mulheres da secretaria... eu ainda estava aqui embaixo... no J. [nome de uma escola] e o censo deu o maior rolo...é aí que a gente percebe as falhas... nós tínhamos trabalhado aquele projeto, ganhado prêmio, e não abordamos essas coisas....não imaginei que o governo mandaria para as escolas um censo com auto classificação de preto. As mães iam na secretaria e xingavam as mulheres de biscate, como se fosse nossa culpa....com algumas era possível estabelecer um dialogo e explicar....mas outras queriam era barraco....quando eu estava por perto ainda tentava acalmar os ânimos....um dia quando entrei na secretaria, a secretária estava espumando de raiva ... Uma mãe tinha quebrado o barraco, falou que ia processá-la e ela me disse que não mandaria nenhum censo com rasura e muitos dos que voltavam estavam alterados com corretivo....mudado para negro ou afro-descendente...Tentei argumentar, mas ela disse mais ou menos assim: ‘Se esses pretos não querem melhorias, não querem aparecer, não sou eu que vou mandar esse monte de papel rabiscado, eu avisei....eles pensam que as coisas são como eles querem....não vou mais explicar, vou falar para fazerem o que quiseremhoje mandei uma ir para São Paulo falar com o governo....por mim podem fazer o que quiserem... querem ser ignorantes, vou jogar tudo no lixo....todos que estiverem alterados, é melhor assim fica todo mundo branco.’ Eu argumentei com ela ...fiz um discurso, aí ela voltou a me falar: ‘Patrícia, esses pretos nem sabem porque querem ser chamados de negros ou afro-descendentes.....deve ser por que alguém disse que é mais chique ou menos preto, eles não vão no 13 de maio [se referindo a um clube que há na cidade de Piracicaba, freqüentado quase que exclusivamente por negros], não participam de nada, são um bando de grossos e ignorantes e eu sou obrigada a ouvir ofensas....por mimnão adianta você ficar falando, eu vou jogar fora.....mais uma vez. Eu tentei argumentar com ela e pedi pra que ela separasse os alterados que eu iria contar e enviar uma carta junto.....mas ela estava muito brava e furiosa.....já tinha jogado alguns fora.....e com certeza continuou.....na data que tinha que enviar, eu tive uma reunião do Letra e Vida [projeto voltado a professoras de 1ª a 4ª série, abordando problemas de alfabetização] e

quando voltei na escola...já era tarde demais...ela havia mandado os sem rasura e os demais não existiam....ou seja, uma escola com uma comunidade negra freqüente...com certeza o número de negro foi lá embaixo na estatística... Entendo perfeitamente as falhas...mas não foi pouco o que as meninas da secretaria passaram....e de alguma forma criou-se uma quebra de braço...desejo de vingança...deixando os negros fora das estatísticas...as mães chegavam enfurecidas e se achavam no direito de ofender com palavrões. Uma das meninas até falou que estava com medo de atender as mães, já a secretária quando via uma mãe negra no balcão levantava para atender, dizia que ainda ia acabar metendo a mão na cara de uma...e mais uma vez eu avisei que isso ia dar rolo e processo...virou uma luta de poder...as mães brigavam com a pessoa errada, mas que de alguma forma tinha o poder de excluir seus filhos do censo do governo...assim caminha a humanidade.

Um dos grandes obstáculos para o entrosamento entre escola e comunidade, além da generalização da estrutura familiar dos alunos e da conscientização política, é a falta de diálogo com a comunidade. Professores e gestoras ao falarem sobre as dificuldades de se trabalhar e discutir a questão da raça/cor da pele revelaram que costuma haver informes e orientações a serem seguidas e não trocas de idéias e planejamento conjunto. A análise dos sentidos trazidos pelos relatos dos professores revelou que mesmo havendo na escola projetos que visam resgatar a história e cultura dos afro-descendentes, a unilateralidade no planejamento de atividades faz com que os conflitos e confrontos continuem dissimulados e diante de algum problema, como o caso do preenchimento do censo escolar, explodam com força.

O que foi visto passou a ser discutido e trabalhado

Nas conversas sobre os dados que revelavam as desigualdades entre alunos negros e alunos brancos da escola H. em relação ao desempenho escolar e durante discussões sobre racismo, preconceitos e discriminações, percebemos que, uma vez inviabilizado o diálogo com a comunidade, permaneceu nos professores e nas gestoras a necessidade de afirmar que não tinham conhecimentos adequados para um trabalho diretamente relacionado à população negra. Desse modo, algumas atividades foram propostas e construídas conjuntamente ao longo dos encontros e das conversas com os professores participantes da pesquisa, essas atividades envolviam desde desenho a pesquisas no bairro.

Por meio dos trabalhos desenvolvidos, os alunos revelaram de modo mais explícito como se davam as relações dentro da escola; ao abordarem variados tipos de discriminações⁴²,

⁴² A maior parte das atividades desenvolvidas tanto com alunos quanto com professores faziam parte dos cadernos do projeto “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”. Nem todos os professores que

emergiram significados que muitas vezes se contrapunham àqueles atribuídos pelos professores. Tais atividades não diziam respeito diretamente ao desempenho e à evasão escolar, mas delas resultaram enunciados plenos de significados que mais uma vez auxiliaram a compreender o que a escola tem e/ou não feito para minimizar as tensões, os conflitos, o racismo existente entre os alunos e entre alunos e professores.

Esses enunciados produzidos pelos alunos revelavam o conhecimento e experiência que têm sobre discriminações, preconceitos e atitudes racistas ocorridos na escola e/ou no bairro, tanto a fatos vividos por eles quanto vividos por colegas ou parentes que cursavam o ensino médio.

Negar a si mesmo/ negar o outro

Se o diálogo com os alunos e com a comunidade a respeito das classificações quanto à raça/cor da pele é difícil e tenso, cria-se um novo impasse: como articular atividades pedagógicas e discussões contra preconceitos e discriminações? Como lidar com o fato de que o próprio aluno classifica-se como ‘moreno’, ‘meio escuro’, ‘branca escura’, não se vendo como negro enquanto os colegas com quem convive o desqualificam empregando apelidos, expressões pejorativas, preconceituosas e estereotipadas?

Nota-se tal situação no texto que se segue:

participaram das leituras e discussões desenvolveram atividades com os seus alunos, mas toda sala teve algum professor que trabalhou com a temática, principalmente os de Língua Portuguesa, História e Educação Artística/Arte.

Quem sou eu ?



Eu me acho uma pessoa simpática
 mas eu tenho a pele meia escura
 Todo mundo me chama de negrinho
 do pastoreio mas um dia um professor
 me chamou de negro eu desci
 na diretoria e não aconteceu nada
 meu pai veio na escola e ele falou
 que não me chamou de negro.

(Alan, negro, 6ª A)

Como consequência da discriminação contínua de que é vítima, o adolescente negro, ao ser chamado de negrinho do pastoreio não exteriorizou sua revolta ou dor em relação aos colegas, o que podemos inferir como um receio de perder a amizade deles, entretanto, deixa clara a expectativa de atitudes por parte da direção e do próprio pai diante do tratamento

recebido pelo professor. Como o pertencimento racial independe de sua vontade, o aluno experimenta sentimentos de menos-valia por ter a pele ‘meia escura’, uma alternativa a esse sentimento é de achar-se simpático. Como que explicitando que ser negro não é algo fácil dentro da escola, pois ‘todo mundo’ o chama de negrinho do pastoreio, tenta reverter essa situação quando o professor, profissional que deveria ajudá-lo no combate às discriminações, o chama de negro. Esperava atitudes firmes do pai e da direção da escola. Infelizmente, a negação do professor simplesmente pôs fim ao caso⁴³.

Percepções de alunos sobre expressões preconceituosas e racistas

Os alunos, no mais das vezes, talvez influenciados por uma conversa em que falaram sobre preconceito e discriminação, foram unânimes ao atacar o preconceito e racismo em relação aos negros, mas significados diversos, e muitas vezes discriminatórios e preconceituosos, caracterizando muitas das representações introjetadas, foram atribuídos a loiras e jogadores de futebol. Às frases “*Marta é negra, mas é bonita*”; “*Seu João é um homem notável, um preto de alma branca*”; “*Os jogadores negros de futebol só casam com loiras burras*”; “*O negro quando não suja na entrada suja na saída*”, meninos e meninas da 4ª série, negros e brancos⁴⁴, colocaram seus pensamentos, deixando, muitas vezes, clara a idéia de que sabem que discriminar é errado, sem, no entanto, conseguir fugir aos estereótipos com os quais convivem.

Alunos negros explicitam que qualquer negra pode ser bonita e entendem que a raça/cor da pele pode interferir nas relações sociais:

Eu entendi que a Marta é negra e é bonita. Eu acho que é legal. (Fausto, negro, 4ª B).

Eu entendi que ela pode ser negra mas é bonita, eu penso que só por ser negra tem pessoa que não gosta dela, mas por mim ela é um ser humano qualquer (Caíque, negro, 4ª C).

Mesmo procurando se posicionar contra o racismo, alguns alunos deixam pistas de que para ser aceito e bem quisto, o negro deve se portar e se parecer como um branco.

⁴³ Não pude verificar em que circunstância isso se deu nem que sentido teve para o professor e para a direção devido à remoção desses profissionais para outras escolas.

⁴⁴ Frases presentes nas atividades sugeridas pelo projeto “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade”. A classificação quanto à raça/cor da pele foi feita pela professora da sala, em muitos casos, não correspondeu à autoclassificação feita pelo(a) aluno(a). Caíque, por exemplo, disse ser branco e descendente de índio com português, mas sua professora disse que o pai é negro e, tendo o menino a pele escura, classificou-o como negro. Os enunciados foram reproduzidos fielmente, desse modo, apresentam alguns erros de linguagem.

Ela é negra, mas tem a consideração de branca (Paulo, branco, 4ª B).

Eu entendi que Seu João que ele grava na cabeça o que as pessoas fazem, que ele é preto por fora e branco por dentro. Eu penso que isso é inacreditado (Vinícius, branco, 4ª C).

Ele é um negro e muito legal como um branco (Felipe, branco, 4ª B).

Alunos negros e brancos afirmam que o negro para ser considerado bonito e tendo uma boa alma precisa ter certos predicados, entre eles o de ser artista ou ser inteligente e vestir-se bem, interiorizando a idéia de que o negro tendo os padrões cultuados pelos brancos será bem aceito.

Não importa se é negra, mas se é educa[da] e inteligente, muito juisada (Eric, amarelo, 4ª B).

Ele é taon bom que ele é bonito bem vestido e pensa que a aparência é muito notável para os outros que é branco (Paulo, negro, 4ª C).

Eu entendi que ele é muito notável, eu penso que ele é muito notável, notável demais (Caíque, negro, da 4ª C).

Eu entendi que ela pode ser negra, mas ela pode ser uma estrela, artista e bonita (Gabriel, branco, 4ª C).

Algumas crianças vêm de famílias que se posicionam firmemente contra o emprego do termo preto, ensinando que a raça a que pertencem é chamada de negra.

Eu achei nada bom por que insinuou preto. Eu acho chato (Fausto, negro, 4ª B).

Reforçando os preconceitos e estereótipos construídos socialmente em relação a mulheres loiras, alguns alunos revelam os seus pensamentos.

Os jogadores negros de futebol só casam com loiras burras, que elas são burras, elas casam mais, eu penso que é coisa de loira (Vinícius, branco, 4ª C).

[Elas] são ricas e chiques (Nilton, branco, 4ª B).

Não importa que é burra se eles se amam (Eric, amarelo, 4ª B).

Além de repetir a crença de que mulheres loiras são burras, um dos alunos também revela que, sendo negros, resta aos jogadores unirem-se a tais mulheres, como se eles não fossem bons o bastante para as que são inteligentes.

Eles é de outra raça e só casam [com] burras (Gabriel, branco, 4ª C).

Alguns dos alunos que se declararam brancos relataram que costumam ouvir na escola palavras que sabem que incomodam os colegas, confirmaram que quando brigam associam os negros à sujeira, feiúra e falta de inteligência, desvalorizando-os quanto à raça/cor da pele. Reiterando o que foi encontrado nas falas que servem de exemplo a essa associação estereotipada, encontram-se os excertos a seguir:

Que eles são negros, que eles são sujos que é de barro. Eu penso que eles são muito sujos e feios (Vinícius, branco, 4ª C).

É quando ele é limpo ele não suja, só se for um negro sujo, na saída ele suja (Paulo, negro, 4ª C).

Uma das crianças negras que até então vinha compreendendo as frases colocadas para análise, simplesmente passou a afirmar que não entendeu uma delas, ao mesmo tempo em que diz que a afirmação não procede, o que nos leva a pensar que ela entendeu o significado da frase, mas que esta o aborreceu. O único aluno descendente de japoneses é categórico ao se posicionar contra o fato dos negros serem associados à sujeira.

Eu não entendi mas penso que não tem nada vê (Caíque, negro, 4ª C).

Eu não acho (Eric, amarelo, 4ª B).

Analisando as falas dos alunos negros e do descendente de japoneses podemos inferir que já vivenciaram situações de preconceito e discriminações raciais em que a raça/cor da pele estabeleceu as relações pessoais e sabem que certas frases e palavras podem magoar.

1. Das frases, escrever o que entendeu e o que penso sobre elas:

a) Marta é negra, mas é bonita.
O preconceito não é tudo.

b) Seu João é um homem notável. Um prete de alma branca.
Ele é um negro e muito legal como um branco.

(Felipe, branco, 4ª B)

Foi comum, com as crianças da 3ª série, as diferenças serem comentadas por meio de pequenas redações e desenhos. Repetir idéias expressas anteriormente pelas

professoras que trabalharam os conceitos de preconceito – relacionando-o a intolerância e aversão a outras raças e religiões – e de discriminação – relacionando-o ao estabelecimento de diferenças e desigualdades pode estar revelando que essa é uma lição que pode ser aprendida na escola. Os trechos a seguir são exemplos de caminhos para a desconstrução do racismo, dos preconceitos e discriminações contra negros, gordos e pobres.

Não é certo julgar as pessoas por causa da cor, raças e religiões se a pessoa é morena por fora, por dentro ela é vermelha se você é branca por fora é vermelha por dentro, as pessoas podem não ser iguais por fora, mas são iguais por dentro. Os negros são iguais a todos. Não é só por causa da cor que temos que julgá-los e sim o amor ou o ódio (Isabella, branca, 3ª A).

Descriminar é muito errado. Tem pessoas que a gente não gosta. Por exemplo fais de conta que eu fui em uma padaria e eu vi um negro [e] nunca mais fui lá porque eu não gosto de negro. Todos nós somo[s] iguais, todos tem sangue vermelho, não somos cada um de uma cor de sangue. Não enporta a cor da gente (Cibele, negra, 3ª B).

A fala de uma aluna branca revelou que sabe que nem todos gostam dos negros por puro preconceito, tanto que nos convidou a gostar das pessoas como elas são:

O preconceito pode causar muitas diferenças, não é porque eu sou branca e o outro é negro que eu não possa gostar, o errado é discriminar e estabelecer diferenças. Só porque eu comprei uma roupa bonita, um tênis e fico se exibindo, às vezes a outra pessoa não gosta de roupa chique e tênis chique. Eu nunca posso parar de gostar do meu amigo só por causa que ele é negro. Então vamos passar [a] gostar das pessoas como elas são e não como ela[s] não são (Amanda, branca, 3ª A).

Representações sobre os negros: construções e desconstruções

Revelando que a escola não costuma trabalhar com a diversidade tanto quanto seria necessário, o que certamente interfere negativamente na formação da identidade do aluno negro, as crianças de uma 4ª série demonstraram admiração diante de um filme de animação com personagens negros e cujo enredo tratava, dentre outras coisas, do respeito aos mais velhos, da luta por direitos coletivos, da maldade associada a dores pessoais, da perseverança diante das dificuldades e das críticas⁴⁵.

⁴⁵ O filme em questão foi “Kiriku e a feiticeira”, um desenho animado com 71 minutos de duração, produzido em 1998. Narra a história de Kiriku, um minúsculo menino que já nasce falando e perguntando sobre tudo. Curioso, inteligente e corajoso, enfrenta Karabá, a feiticeira que secou a fonte do lugar, roubou as jóias das mulheres e, possivelmente, teria comido o pai e os tios do menino e dominado os outros homens da aldeia. Kiriku vai ao encontro da feiticeira e é ajudado por seres fantásticos. Ao final de várias aventuras, descobre que a feiticeira é tão ranzinza não por ser má, mas porque vive um grande sofrimento. Além de ajudar a aldeia, acaba ajudando a própria feiticeira; desfazendo o feitiço de Karabá torna-se um belo homem e casa-se com ela. A

Os alunos revelaram que comumente assistem a produções em que os negros são minorias e raramente são os protagonistas, e que o conhecimento que têm sobre ouro e demais metais preciosos não é associado ao continente africano.

Eu achei diferente não ter ninguém branco na história, que eles viviam no mato e que lá era muito bonito e que eles morando no mato tinham colar de ouro (aluna 2).

Eu achei legal ver que o mago era um homem preto, eu nunca tinha visto um assim, eu só conhecia o Gandalf [fazendo referência a um personagem branco do filme “O senhor dos anéis”, baseado em livro de J.R. Tolkien] (aluno 5).

Meninos e meninas reagiram alegremente diante de cenas que lhes eram incomuns, demonstrando que o corpo feminino ainda é um tabu para os pequenos e que o corpo da mulher negra é referência quando o assunto é carnaval.

Eu achei engraçado e diferente aquele monte de mulher quase pelada, desculpe professora, mas eu nunca tinha visto isso, só em escolas de samba [referindo-se a mulheres africanas com os seios à mostra] (aluno 3).

Percebemos que as crianças geralmente são repreendidas pelas mães e castigadas fisicamente:

Achei legal que a mãe dele não bate nele quando ele fala que vai atrás da feiticeira pra lutar (aluno 2).

Que os filmes a que estão acostumados a assistir trazem os homens adultos salvando as crianças e as mulheres, demonstrando admiração pelo fato de que o personagem principal não desistiu de lutar/ajudar diante das críticas dos colegas.

Achei legal que é o menino que ajuda todo mundo, o tio, os vizinhos e até os que tinha[m] tirado sarro dele na história toda (aluno 4).

Evidenciando o quão os alunos e muitos de nós professores desconhecemos a pluralidade cultural dos africanos, tanto em relação a alguns costumes quanto a moradias, um aluno afirmou:

Eu gostei de ver que todo mundo dança, as crianças, os velhos e até os animaizinho[s] (aluna 3).

Eu achei diferente eles morarem em cabanas como os índios [referindo-se a casas circulares construídas com barro e cobertas com galhos, folhas de árvores e palhas] (aluna 4).

As referências à raça/cor da pele dos personagens não vieram primeiramente associadas a padrões de beleza, mas uma aluna afirmou:

Eu gostei de ver que a feiticeira era preta e bonita e que no final da história ela fica boazinha e fica com o Kiriku grandão (aluna 1).

Relações étnico-raciais e padrões de beleza

Embora as crianças, jovens e adolescentes negras da escola H. procurassem se opor aos preconceitos e discriminações por que passam em relação à beleza, algumas delas fizeram referência às meninas e mulheres brancas, deixando pistas nos enunciados sobre os padrões que adquiriram, afirmando que as loiras e com olhos azuis são mais bonitas do que todas.

Instalando as diferenças

Preconceito: intolerância, aversão a outras raças, crenças, religiões

Discriminar: estabelecer diferenças.

Eu não acho, certo discriminar, só porque ela é mais bonita do que todos e tem olhos azuis não mesmo.

É esse negócio de preconceito não é bom porque todos são iguais e todos têm o sangue igual.

Mas, todos são iguais não importa se meu amigo é negro ou branco

(Fernanda, negra, 3ª A).

Os alunos e alunas por diversas vezes afirmaram que a escola deveria punir aqueles que discriminam, chamando a família para conversar e suspendendo-os das aulas. Porém, em conversas sobre reações às provocações feitas pelas colegas brancas, algumas alunas de 5ª e 6ª séries relataram que já brigaram fisicamente porque “as brancas se acham muito” e “em grupo a gente pode dá nelas”. As atitudes contra alunas brancas não foram vistas por uma aluna como discriminação, mas sim como uma reação às constantes provocações.

A F. [nome da aluna branca] ficava toda hora balançando e mostrando o cabelo...virava pra cá...virava pra lá e olhava pra mim...No intervalo grudei chiclete bem atrás e apertei bem...nem o gelo resolveu, ela teve que cortar...um pedaço pequeno, mas teve... (Keyla, negra, 8ª C).

A gente vai agüentando, ouvindo, ficando quieta, a gente até reclama pra professora e pra diretora, mas elas só passam sermão...então a gente se enche e pega elas no pátio, na saída, onde dá...minha mãe disse pra eu não ligar...então eu só belisquei da última vez... (Helen, negra, 6ª série D).

Do mesmo modo que as crianças, os jovens e adolescentes revelaram que as relações étnico-raciais quando envolvem padrões de beleza são marcadas por tensões e certos conflitos. As alunas do ensino médio revelaram que ouviram por diversas vezes, tanto de meninas quanto de meninos, em momentos de discussões, referências pejorativas ao cabelo negro. Além disso, muitos outros significados captados nas conversas, observações e atividades com professores e alunos do ensino fundamental da escola H. foram encontrados junto a professores e alunos do ensino médio, auxiliando-nos a compreender o fenômeno da evasão escolar. É a esses significados que passaremos agora.

SIGNIFICADOS CAPTADOS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Professores desconhecem dados e causas da evasão

Assim como aconteceu com os professores do ensino fundamental, as conversas com os professores e gestores da escola H. revelaram que havia, em relação ao ensino médio, um desconhecimento quanto ao número de alunos evadidos, retidos, promovidos ou transferidos ano a ano. Segundo a professora-coordenadora, os professores ao participarem do conselho de Classe e Série, ao final de cada ano letivo, fazem um levantamento do número de alunos retidos e promovidos, mas não se interessam pelos motivos que levaram muitos dos alunos a abandonarem os estudos. Ela faz um levantamento numérico a cada bimestre, mas também nunca levou o tema da evasão para uma reunião coletiva. De acordo com ela, como na periferia há sempre procura por matrículas, não há porque os professores se preocuparem, a procura é sempre maior que a oferta.

Assim, discutirmos quais seriam os sentidos atribuídos pelos professores, gestoras e alunos do ensino médio à raça/cor da pele enquanto interferência no desempenho escolar, na expectativa de sucesso nos estudos e na permanência nos bancos escolares sem tomarmos conhecimento de dados que embasariam nossas conversas seria um tanto improdutivo.

Tendo em vista o que aprendemos na fase exploratória com alunos, professores e gestoras do ensino fundamental, resolvemos verificar as taxas de transição referentes ao ensino médio. Para tanto, foram disponibilizados diversos documentos, tais como fichas de matrículas, frequência, desempenho e número de evadidos.

Desse modo, constatamos que no ano de 2002, havia 4 salas de 5ª série, resultando, em 2006, em 4 salas de 1ª série do ensino médio. É aí que nos deparamos com uma problemática importante: a crescente evasão no ensino médio. Ano a ano perdia-se o equivalente a uma sala inteira de alunos. No primeiro bimestre do ano letivo de 2006, dentre os 166 alunos do primeiro ano do ensino médio, 15 já haviam abandonado a escola; no segundo bimestre esse número havia subido para 21 alunos.

A partir do conhecimento desses dados, começamos a discutir as possíveis contribuições para que o fenômeno da evasão ocorresse; após refletirmos, um sentido importante foi atribuído à recuperação de ciclo, as chamadas classes de aceleração.

Classes de aceleração como uma contribuição para a evasão

Os professores e as gestoras da escola H. viram o projeto Classes de Aceleração – Recuperação de Ciclo como uma contribuição para a evasão escolar no ensino médio. Esse projeto da Secretaria Estadual de Educação previa a conclusão do ensino fundamental em até dois anos, de acordo com a defasagem idade/série em que se encontrava o aluno. Segundo os professores, principalmente a classe de 8ª série de recuperação de fluxo seria a maior responsável pela evasão logo nos primeiros anos.

Assim como aconteceu com a reclassificação no ensino fundamental, a recuperação de ciclo foi significada pelos professores como uma estratégia de ver-se livre de alunos com idade superior à média dos alunos da classe e com comportamentos que atrapalhavam o andamento das aulas.

As gestoras afirmaram que, oficialmente, a recuperação de ciclo visava facilitar para os alunos o processo de aprendizagem, oferecendo a eles uma metodologia diferenciada, com livros e apostilas produzidos especificamente para esse fim.

Para os professores, os alunos oriundos das classes de aceleração têm seu desempenho prejudicado, visto que não acompanham o ritmo da sala e apresentam rendimento sempre abaixo da média; ao necessitarem de atenção especial interrompem as aulas, interferindo também no desempenho dos demais colegas. Aqueles que não se evadiram durante a própria 8ª série acabariam por fazê-lo ao ingressar no ensino médio. Recorreram aos dados obtidos para justificar tal afirmativa.

A classe de recuperação de ciclo contava, em 2004, com 41 alunos matriculados, mas 09 foram transferidos para outras escolas, 11 evadiram-se, 05 foram retidos. Dos 16 alunos promovidos, 14 fizeram a matrícula para a 1ª série do ensino médio, em 2005, mas em 2006 havia apenas 6 deles na 2ª série e apenas um aluno não abandonou a escola antes do término do ano letivo. Os demais 8, conforme pudemos verificar junto aos órgãos competentes, não estavam estudando em nenhuma escola da cidade no ano de 2007⁴⁶.

Os dados que foram obtidos e analisados pelo grupo de professores participantes desta pesquisa foram os seguintes:

⁴⁶ Sobre a contribuição das classes de aceleração para a evasão escolar, ver Elayne Batista Siqueira Brancalion, 2006.

Quadro 8 – Número de alunos evadidos no ensino médio – 2005/2006 – escola H.

Série	Alunos evadidos em 2005	Alunos que retornaram em 2006	Alunos novamente evadidos em 2006
1º A	04	01	01
1º B	06	01	01
1º C	20	03	02
1º D	12	02	01
2º A	04	-	-
2º B	07	-	-
2º C	06	01	01
3º A	06	01	01
3º B	04	-	-
Total de alunos	69	09	07

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pela secretaria da escola H.

O projeto Classes de Aceleração – Recuperação de Ciclo seria o responsável pela grande evasão no ensino médio, mas o que justificaria a evasão dos alunos que cursaram o ensino fundamental de modo regular e mesmo assim apresentavam problemas quanto ao desempenho?

Falta de subsídios como interferência ao bom desempenho

De acordo com a professora-coordenadora, os professores além de não se preocuparem com as causas da evasão, nunca lhe solicitaram que fosse verificar os motivos junto aos alunos/alunas ou familiares. Segundo sua percepção, o que leva os alunos a abandonarem os estudos é, em boa parte, a falta de subsídios, ou seja, os alunos apresentam grandes problemas de leitura, interpretação, escrita e cálculos e isso os impede de acompanhar adequadamente o ensino médio. Para ela, o encaminhamento dos alunos, que apresentam dificuldades, de 5ª a 8ª séries, para o projeto de recuperação informatizada⁴⁷ não traz avanços significativos a ponto de fazê-los acompanhar a série em que estão matriculados. Na escola H. os alunos do ensino médio não são sequer encaminhados ao reforço/recuperação, pois, segundo as gestoras, a maioria trabalha e não viria em período distinto ao das aulas. Até mesmo os que sabidamente não trabalham não são encaminhados, pois seriam poucos e não atingiriam o número mínimo de 20 alunos estabelecido pela Secretaria para a montagem de uma turma.

⁴⁷ Os projetos de recuperação e reforço informatizados são o 'Trilha de Letras' (Português) e 'Números em Ação' (Matemática). Com um mínimo de conteúdos, noções básicas de informática, jogos e músicas, as atividades desenvolvidas não eram relacionadas aos conteúdos desenvolvidos na série regular. Segundo a professora-coordenadora, os pais acreditavam que os filhos estavam tendo, por meio dessas noções de informática, uma chance a mais de adquirir conhecimentos úteis para o ingresso no mercado de trabalho.

A hipótese de falta de subsídios apresentada pela coordenadora foi discutida, produzindo diferentes opiniões entre os participantes. Apesar disso, houve consenso de que com a progressão continuada que vigora no ensino fundamental essa situação com problemas de rendimento permanecerá. Por outro lado, os professores ao tomarem ciência dessas falhas durante os conselhos bimestrais não debateram sistematicamente maneiras de minimizar os problemas. Durante os dias de planejamento para o ano letivo também foram feitas críticas à progressão continuada e ao número excessivo de alunos em cada sala; houve depoimentos sobre a insegurança profissional em ter que se trabalhar com alunos que apresentam graves falhas de alfabetização, mas os planos de ensino não foram revistos.

Além dos alunos oriundos das classes de aceleração e daqueles que apresentavam grandes problemas quanto à alfabetização, interpretação de textos e noções básicas sobre cálculos matemáticos, quais seriam as demais hipóteses apresentadas pelos participantes da pesquisa para explicar a crescente evasão no ensino médio, principalmente dos alunos negros? Estaria a raça/cor da pele dos alunos incluída dentre as possíveis causas? E as relações entre professores e alunos? Tais questionamentos suscitaram outras discussões que revelaram importantes significados para a compreensão do fenômeno estudado.

Dimensões surgidas das/nas reflexões dos participantes

Para melhor apresentar os significados captados junto aos participantes do ensino médio, as temáticas emergentes em suas falas serão aqui re-articuladas em torno de dimensões surgidas das/nas reflexões deles, aspectos da experiência vivida presentes no cotidiano escolar. Ou seja, a descrição será dividida em olhares que nos ajudam a compreender o fenômeno da evasão escolar.

O olhar dos professores e das gestoras direcionou-se para a família dos alunos, para o aluno, para o trabalho desenvolvido na escola e para si próprio, conforme identificados a seguir:

I – Olhar para a família do aluno

- A estrutura familiar como responsável pelo desempenho escolar e pela falta de estímulos.
- Situação econômica familiar levando ao abandono dos estudos.

II – Olhar para o aluno

- Alunos negros e brancos são vistos como tendo igualdade de competências, capacidades e oportunidades.

- Problemas com auto-estima e falta de perspectiva profissional gerando evasão escolar.
- Necessidade de força interior: os conflitos devem ser enfrentados.
- Crença de que há racismo entre os alunos negros.

III – Olhar para a escola e para si próprio

- Ver-se como racista e preconceituoso e ao país também.
- Não ver-se como racista e preconceituoso, mas ver o país como o sendo.
- Não ver-se como racista e preconceituoso, e também negar o preconceito e racismo no Brasil.
- Conhecimento da desigualdade educacional
- Dificuldades sentidas pelos professores diante de discriminações e racismo.
- Atividades escolares como estratégias de valorização.
- Igualdade de oportunidades e desempenho: paradoxo entre afirmar que existe e sua negação.
- O que é ser um bom professor.

O olhar dos alunos expressava também, por sua vez, significados importantes para o estudo em questão e que, muitas vezes, contrapuseram-se aos apresentados pelos professores e gestoras. Nos encontros e atividades com os alunos fluíram reflexões diante da linguagem usada no cotidiano escolar, críticas quanto aos conteúdos trabalhados e aos padrões de beleza, percepção da discriminação e da evasão escolar, conforme listados a seguir:

I – O olhar para si no encontro com conteúdos trabalhados pela escola

- O não ver-se nas atividades desenvolvidas.
- Valorização da cultura afro-brasileira.

II – Relações étnico-raciais

- Vividas entre alunos
- Vividas entre alunos e professores/gestores

III–Linguagem racista e preconceituosa: sentimento de mágoa x reforço do preconceito.

IV – Percepção da discriminação, preconceito e racismo

- Ausência na escola x presença na sociedade.
- Estereótipos de beleza.
- Interferência no desempenho e evasão escolar.

O fenômeno na visão dos professores

I – Olhar para a família dos alunos

Na perspectiva dos professores que trabalham com classes do ensino médio, a evasão escolar do aluno negro se deve a vários fatores, desde o passado histórico até a discriminação encontrada dentro da própria escola. Entretanto, apontados como principais e inter-relacionados estão: a) estrutura familiar e relações entre pais/responsáveis e filhos; b) baixa auto-estima do aluno; c) condições econômicas das famílias.

Para a grande maioria dos docentes, os alunos que apresentam baixo rendimento e/ou abandonam a escola é porque suas famílias são desestruturadas, ou sem a formação ideal (com pai, mãe e filhos vivendo sob o mesmo teto) ou porque a família não tem se ocupado devidamente da vida escolar dos filhos.

Cássia: “Pela vivência escolar e pelo que tenho observado do nosso cotidiano, sei que acho que as relações familiares ou a desestrutura familiar é um dos problemas que mais tem afetado o desenvolvimento da criança no ambiente escolar...”

Assim, de acordo com os professores, a família é responsável pela motivação e auto-estima dos alunos. Reconhecem que alunos sem motivação e sem perspectiva de um futuro melhor têm seu desenvolvimento afetado na escola. Para eles, a família poderia não estar educando adequadamente seus filhos, fazendo com que eles se sintam inferiorizados. Para alguns, essa ‘inferiorização’ tanto pode proporcionar uma auto-estima baixa quanto atitudes preconceituosas em relação aos colegas de escola, o que, em ambos os casos, aumentam a distância entre os alunos e interfere até mesmo no futuro profissional.

Cássia: “...eles chegam à escola sem motivação, auto-estima baixa e acaba refletindo no seu desenvolvimento escolar.”

Sérgio: “...ele é influenciado pela própria família (...) fazendo com que muitos se sintam diminuídos, criando um ambiente cheio de preconceitos (...) quando o aluno se sente diminuído, cria uma certa distância entre eles...”

Sérgio: “...ele é influenciado pela própria família que interfere na educação de seus filhos de maneira preconceituosa. Isso vai ter conseqüência na má formação da personalidade, na escolha de amizades e até no mercado de trabalho...”

A diferença de rendimento escolar, quando ela é vista, e os altos índices de evasão seriam causados por uma série de fatores extra-escolares, como o racismo do povo brasileiro e as condições econômicas das famílias. No entanto, esse racismo, segundo os professores, raramente é encontrado dentro da escola. A educação daria aos alunos a chance de obter sucesso e reverter a situação econômica em que se encontra; as oportunidades de sucesso seriam iguais tanto para brancos quanto para negros. Restaria às famílias cumprirem com o seu papel de incentivo e motivação. O excerto a seguir é um exemplo dessa percepção dos professores em relação à família:

Zélia: “A evasão escolar dos negros é um problema puramente social. As oportunidades são iguais às outras etnias. A continuidade dos estudos depende principalmente da condição familiar de cada um.”

Para alguns, como Márcio, a evasão não é motivada por desconhecimento do passado histórico e sim pela responsabilidade da família e por sua estrutura, desse modo a Lei 10.639 não contribuiria para diminuir os índices de evasão.

Márcio: “A diferença de desempenho entre os alunos é relativa. Os que desistem não é porque não estudaram sobre o passado deles. Sinceramente, não vejo diferença entre eles, mas sim na formação familiar.”

A influência das famílias dos alunos foi apresentada pelos professores como sendo relevante para a educação dos adolescentes e jovens, assim como várias conseqüências relacionadas a essa influência. Uma delas seria o preconceito e racismo encontrado entre os alunos. Experiências dos pais/responsáveis, enquanto pessoas conscientes de seu passado histórico enquanto negro no Brasil, também podem, segundo os professores, determinar o rendimento do aluno, que passa a ter sobre si mesmo várias expectativas positivas e forças para lutar.

O mesmo modo de olhar para as famílias dos alunos revelado pelos professores do ensino médio foi encontrado nas professoras que trabalhavam com as crianças do ciclo I, meninos e meninas com faixa etária entre 07 e 11 anos e naqueles que trabalhavam com alunos de 5ª a 8ª série, adolescentes e jovens com idades entre 11 e 15 anos.

Durante nossas conversas, com as gestoras e com os professores do ensino médio, abordamos a participação da família nas atividades escolares, esta se resumiu a comparecimentos em dias de entrega de notas/faltas, algumas festividades coletivas e abertas à população ou quando chamadas pela direção da escola para tomar ciência de algum problema quanto ao comportamento dos alunos. Em nenhum momento houve referências a

interação escola-família no sentido de discutirem conjuntamente a perspectiva de futuro que têm para os jovens moradores do bairro.

II – Olhar para o aluno

O olhar dos professores e gestoras para o aluno negro revelou alunos que não vêm razão para estudar. O que de certo modo é contraditório ao número de alunos matriculados e freqüentes e também em relação ao número de pais/responsáveis que procuravam a escola semanalmente solicitando vaga para as crianças e jovens. Segundo os professores, os alunos afro-descendentes teriam como modelos de pessoas bem sucedidas não as comumente relacionadas a altos níveis de escolaridade, mas sim aqueles que venceram por meio da prática de esportes ou por meio de atividades artísticas. De acordo com Nany, professora-coordenadora e professora de História, a maioria dos alunos negros teria problemas com a auto-estima; não teriam interesse nem motivação para permanecer na escola. Corroborando a idéia de Nany, o professor Ronald justificou a evasão relacionando pobreza financeira com falta de apoio da família.

Nany: “...a discriminação e a falta de perspectiva...ele acredita que não adianta estudar, uma vez que não terá oportunidade no mercado de trabalho. Então, se espelham nos jogadores de futebol e nos pagodeiros e funkeiros. (...) Muitos alunos vêm pra escola com a moral abalada.”

Ronald: “Nossos alunos são muito pobres e falta um pouco de perspectiva e estímulo.”

Mesmo acreditando estarem diante de alunos sem motivação para os estudos, que preferem seguir como modelos de sucesso profissional jogadores e cantores, os professores Adélia, Elza e Felipe foram categóricos em afirmar que a capacidade humana é igual e eles podem vencer se se esforçarem.

Adélia: “Certamente a falta de oportunidade histórica, o racismo que a raça negra enfrentou, contribuiu para esse desempenho negativo, mas gostaria de ressaltar que há também desempenho positivo de alunos negros e que não podemos esquecer isto porque seria acreditar que eles não são capazes de superar as dificuldades.”

Elza: “Há negros e brancos que se sobressaem, depende da pessoa, isto é próprio de cada um.”

Felipe: “Aqui na nossa escola o rendimento é igual. Creio que as diferenças encontradas nos indicadores socioeconômicos evidenciam apenas a falta de oportunidades e de acesso e não a falta de competências e de capacidades.”

A fala do professor Felipe demonstrou desconhecimento da diferença de rendimentos presente entre alunos negros e alunos brancos. Mesmo reconhecendo que a baixa auto-estima, a discriminação e o preconceito podem interferir negativamente na vida escolar, para alguns professores as oportunidades oferecidas pela escola seriam as mesmas. Diante dos dados de rendimento e evasão, os professores insistiram que o ensino oferecido aos alunos era igual, era democrático. Apenas as professoras que se autotransformaram como pardas afirmaram que *‘deve ter algo que a gente não se dá conta’*.

O fato de que o aluno precisa ter dentro de si uma força interior para conseguir superar as dificuldades encontradas na vida escolar é recorrente na fala dos professores. Há inclusive professores que, reconhecendo-se como pardos, admitem que o negro no Brasil enfrenta preconceitos e discriminações e que isso os afeta emocionalmente, mas insistem que é preciso ter força interior. Segundo Sérgio, Ronald e Elza, é necessário esforço para vencer na vida e só com essa força haverá sucesso.

Sérgio: “Na escola esse fracasso não existiria se cada um colocasse dentro de si que ele tem personalidade própria, possui inteligência própria, possui esforço próprio para atingir seu ideal na vida, constituir família e atingir o tão almejado sucesso profissional em seu futuro.”

Elza: “Sentir-se discriminado pode ser uma das causas, mas de uma forma ou de outra, todos, em algum momento, passamos por tal situação, mas cada pessoa deve conquistar o seu espaço, porque independente de raça, cor, credo ou gênero somos humanos com capacidade, desejos e procuramos o que nos é bom, o que nos é importante.”

Ao olhar para os alunos negros, há professores, como Cássia, que os vêem como racistas pelo fato de discutirem e brigarem entre si, ofendendo a própria raça ao empregarem nomes de animais. Reconhecem que alguns dos que brigam acabam desistindo da escola. O recurso diante dessas situações é afirmar sobre a igualdade entre os homens e, caso isso não resolva a situação, encaminhar os alunos à diretora.

Cássia: “Acho que eles são racistas porque usam palavras pra ofender a própria raça, falam nomes de animais um pro outro. Chamo a atenção, falo que temos que nos respeitar e que somos iguais e que se um não respeitar o outro do jeito que é, ninguém vai respeitar, o mundo vira um caos. (...) eles param de brigar...ou mando pra diretoria.”

A discriminação existente entre os próprios alunos permeia as relações sociais, mas é percebida pelos professores, como é o caso de Ronald, como algo que não incomoda tanto quanto àquelas encontradas na relação professor-aluno e nas relações étnico-raciais vividas fora da escola. Ainda que essa discriminação seja considerada como auxiliar para a baixa auto-estima do aluno, afetando sua vida escolar, mais uma vez houve a referência à força

interior como único meio de superar as adversidades. Os excertos a seguir são exemplos disso:

Zélia: “Às vezes, a discriminação ocorre entre os próprios alunos negros.”

Ronald: “Acho que o rendimento escolar do aluno negro é baixo porque ele se sente rejeitado, discriminado às vezes, não tanto pelos colegas...parece que eles nem ligam pra isso...mas pelo mundo lá fora e por alguns professores, é lógico, também tem professores preconceituosos. Mas eles têm que ter força.”

Sérgio: “...quando o aluno se sente diminuído, cria uma certa distância entre eles.”

Elza: “Os alunos negros que freqüentam a escola estão dentro da média. Os que se esforçam, vencem.”

O desinteresse do aluno, para outros professores, não tem cor ou raça. Muitos estariam procurando a escola não para conseguir um nível de escolaridade melhor, mas para serem acolhidos e terem onde ficar enquanto os responsáveis trabalham. O desinteresse dos alunos seria geral, principalmente naqueles que estudam no período noturno. Tanto negros quanto brancos estariam desmotivados. Além de apresentarem baixo rendimento, faltaria também respeito com os colegas e com os professores.

Elza: “O interesse pela escola não tem cor. A escola é de todos e não para todos. Há negros e brancos que se sobressaem, depende da pessoa, isto é próprio de cada um.”

Zélia: “Todos têm as mesmas oportunidades, porém o problema social é mais agravante, pois tanto os negros quanto os brancos da classe pobre são atraídos para a escola muitas vezes para comer e ter onde ficar.”

Márcio: “Atualmente, principalmente nos [estudantes] da noite, tanto os alunos brancos como os negros apresentam falta de interesse e baixo rendimento em sala de aula e, o que é pior, comportamento inadequado também.”

Para Nany, Adélia e Ronald, o fato de que o negro no Brasil enfrentou, por durante muito tempo, o racismo, a discriminação e o preconceito fizeram com que ele se sentisse desestimulado a prosseguir os estudos. A contínua falta de oportunidades causada pelo racismo teria contribuído para esse desempenho negativo de alunos negros. Para Nany, ser negro no Brasil é um estigma.

Nany: “O fracasso escolar do negro não é justificado em apenas um fator. A história do negro é uma história de discriminação e humilhação. Sabemos

que muitos já crescem com este estigma e o carregam pela vida. Talvez essa marca já encaminhe para o insucesso.”

Hoje as condições seriam outras, as relações étnico-raciais seriam visivelmente melhores. Adélia, auto-classificada como sendo parda, reconheceu que há casos em que o preconceito e discriminação podem prejudicar o rendimento do aluno negro e, conseqüentemente, a sua permanência na escola.

Adélia: “...talvez seja porque o Brasil é um país racista...pela discriminação existente no meio em que ele vive, ao sofrimento a que são submetidos, o sentimento de inferioridade...”

Tanto os alunos com problemas de auto-estima quanto os preconceituosos e racistas foram percebidos pelos professores como sendo frutos de uma educação familiar inadequada. Segundo a percepção dos professores participantes da pesquisa, muitos dos alunos têm problemas de aprendizagem e problemas de ordem psicológica, assim, a presença de profissionais especialistas foi considerada necessária para que os adolescentes e jovens possam freqüentar assiduamente a escola e dela usufruir com qualidade. Os professores acreditam que falta nos alunos que se evadem uma força interior que os faça permanecer na escola e lutar por uma vida melhor. Em contrapartida, o papel do professor e da escola como responsáveis por estimular ou até mesmo criar essa força interior no aluno não surgiu nos depoimentos e conversas, as breves referências a isso esbarraram na justificativa de que os professores e gestores de escolas públicas não são formados e não estão preparados para lidar com tantos problemas. Houve inclusive demonstrações de insegurança para trabalhar com temas tais como violência, racismo, tráfico, abandono escolar e outros, conforme veremos a seguir.

III – Olhar para a escola e para si mesmo

Nos enunciados dos professores, o olhar para si, antes de explicar o fenômeno, antes de relacionar o rendimento e a evasão ao trabalho desenvolvido e às relações estabelecidas com os alunos e com suas famílias, revelou uma compreensão de que fatores extra-escolares são mais fortes e poderosos que aqueles que se geram ou se reproduzem no espaço escolar. Em um primeiro momento alguns professores e a professora-coordenadora afirmaram que as condições atuais, as desigualdades devem-se ao passado histórico, difícil de combater em um país racista, mas não perderam as esperanças em um trabalho coletivo.

Nany: “É difícil, são muitos anos vivendo num país racista, mas acho que estamos mudando, tem a lei, tem as diretrizes...estamos fazendo vários projetos, [es]tamos discutindo bastante, não sei se isso vai dar resultado...talvez daqui a alguns anos...”

Zélia: “A escola pode até fazer vários projetos, e até acho que temos que fazer pra valorização humana, mas não será possível termos resultados bem positivos se eles não tiverem condições mínimas de subsistência.”

Ronald: “Nossos alunos são muito pobres e falta um pouco de perspectiva e estímulo. É nisso que estamos investindo, por isso fizemos o provão (...) fomos apresentar os projetos na Unimep e falamos pra eles os cursos que têm na cidade.”⁴⁸

Enquanto alguns ainda negaram os problemas, como que evitando refletir sobre o papel da escola e do professor diante de tais problemas, outros, como Ronald, Felipe e Adélia, ao falarem sobre a escola e sobre o próprio trabalho, afirmaram a importância da Lei 10.639, de projetos que abordem a valorização da cultura africana e afro-brasileira, mas ao mesmo tempo deixaram indícios da insegurança ou sensação de impotência que permeiam as ações cotidianas.

Ronald: “Também estamos desenvolvendo o projeto... você sabe... discutimos o racismo no país, passamos filmes e os alunos estão fazendo entrevistas, cartazes, apresentando o resultado pras outras salas da escola, eles [es]tão participando bem.”

Felipe: “Precisamos no Brasil valorizar mais a cultura negra, pra buscarmos um sentido de igualdade. Precisamos motivar os alunos... mas é difícil pra gente, às vezes, a gente só se preocupa com os conteúdos. Eu não sei o que na minha disciplina eu poderia fazer, acho que se eu der uma boa aula e mostrar pra eles a importância do estudo dela, já [es]tô fazendo a minha parte.”

Adélia: “Você viu os trabalhos que eles estão fazendo... depois que comecei a falar sobre o assunto do projeto... eles estão me surpreendendo, fiquei muito feliz e disse isso a eles.”

Há professores que, lendo e discutindo sobre a implantação da Lei 10.639/2003 e sobre as Diretrizes Curriculares para o ensino das relações étnico-raciais, afirmaram que por meio da obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira conseguirão resgatar a auto-estima dos alunos outros voltam a fazer referência às famílias. Márcio acreditava que “a

⁴⁸ O “provão”, a que se referiu o professor, foram provas, de todas as disciplinas do currículo, aplicadas durante uma única semana. Organizadas de modo a simular um vestibular ou concurso, os cadernos contendo as questões objetivas e dissertativas foram pagos com verbas da Associação de Pais e Mestres (APM) e distribuídos gratuitamente aos alunos do ensino médio. O desempenho dos estudantes nessas avaliações ficou abaixo da média estabelecida pelos professores, resultando em abandono da proposta. Os projetos apresentados na UNIMEP, por sua vez, foram estudos de iniciação científica abordando problemas vivenciados pela comunidade local. Envolvendo parceria entre professores da escola e da universidade, os trabalhos foram apresentados pelos alunos por meio de exposições orais e pôsteres.

diferença de desempenho entre os alunos é relativa” Para ele, não estudar sobre o passado histórico não interfere no desempenho e na permanência de alunos negros. Segundo ele, não há diferença entre estudantes negros e brancos quanto ao interesse pela escola, a diferença estaria na formação familiar.

Para alguns professores, a escola pública está oferecendo um ensino de pouca qualidade, Elza mesmo afirmando que isso acontece tanto para negros quanto para brancos não percebe isso como sendo um fracasso escolar. Segundo os professores e gestoras, o ensino noturno comparado a outros períodos seria o mais prejudicado, tanto pela carga horária quanto pelos profissionais que, com jornada dupla de trabalho, chegam cansados e desinteressados pelos alunos. Entretanto, o racismo e a discriminação estariam fora da escola.

Elza: “Não acredito em fracasso escolar, nem dos negros, nem dos brancos. Os alunos que freqüentam a escola pública, não importa a raça, estão recebendo um ensino de baixa qualidade...”

Marcio: “Pra mim, há muita ausência da família na escola, o sistema de ensino público está falido e tem também muitos professores desinteressados e despreparados, infelizmente.”

Adélia: [Os professores são racistas e discriminam os alunos?] “Ah! os professores não. Tratamos bem, falamos alguma coisa entre nós, às vezes, mas é por hábito, não por maldade.”

Assim como Márcio, Cássia demonstrou ter receio e insegurança em lidar com temas envolvendo racismo e discriminação. Se para um a Lei 10.639/2003 não significa uma oportunidade de reflexão e tomada de consciência das desigualdades étnico-raciais, mas algo que pode proporcionar mais discriminações; para a outra, o debate sobre preconceitos e racismo é assunto relacionado somente a afro-descendentes, conforme exemplificam seus excertos a seguir:

Márcio: “Isso pode ser uma faca de dois gumes e aumentar o racismo e os problemas. Pode colocar um contra o outro mais ainda.”

Cássia: “Não vou me envolver muito e falar de preconceito, racismo, você vê... eu sou super branca... eles podem achar que eu estou me metendo onde não devo... e você sabe que já tivemos alguns problemas aqui por causa disso... eu não quero apanhar...”

Olhando para si, para seu trabalho no encontro com o aluno, há aqueles que refletiram, reconhecendo a importância que eles, educadores, têm na relação professor-aluno e no respeito às diferenças étnico-raciais.

Adélia: “Acho que a relação que se estabelece entre professor-aluno é a mais determinante no sentido de prevenir/sanar a possibilidade do fracasso escolar. O professor deve ser o agente da conscientização, da reflexão crítica, do incentivo e das mudanças necessárias demandadas pelas situações de pré-concepções discriminatórias em torno da matriz étnica dos alunos. Se o professor ‘fracassa’ nesse sentido, abre caminhos para que os alunos também ‘fracassem’. Se o professor não acreditar no negro, então o fracasso escolar será sua única perspectiva.”

Destacou-se, também, nos enunciados dos professores participantes, um desconforto em relação ao currículo e a estrutura a que se acham submetidos. Cássia, por exemplo, é clara ao afirmar que os conteúdos trabalhados não se prestam às necessidades dos alunos da escola H.

Cássia: “Acredito que o currículo inadequado é o principal fator responsável pelo fracasso escolar, sem dúvidas aliado aos outros fatores. O fluxo de informações e as fontes fornecedoras dessas informações são abundantes e o currículo escolar está se tornando obsoleto e sem sentido para os educandos, que não conseguem ver utilidade nos conteúdos ensinados na escola.”

A percepção de que o currículo da escola pública não atende aos interesses dos alunos foi revelada por vários professores, apesar disso, o projeto pedagógico da escola, segundo a própria professora-coordenadora foi discutido apenas entre os gestores; uma professora de língua portuguesa foi chamada para ler e corrigir os eventuais erros gramaticais.

Nany: “Todos os professores que chegam em uma escola tomam conhecimento do projeto? Nunca nenhum pediu para mim, na verdade nem eu li o do JS quando trabalhava lá, o anterior do H. eu li porque tive que arrumar...nunca me consultaram enquanto professores e eu nunca consultei ninguém também. Tenho visto que os outros diretores copiam uns dos outros, mudam alguma coisa e entregam na D.E. Agora...[rindo] fico pensando se vamos ter que mexer nele novamente...”

As repercussões das atividades sobre cotas⁴⁹ enquanto reserva de vagas em universidades fez com que os professores as situassem, em alguns momentos, como responsáveis por situações delicadas e constrangedoras diante dos pais/responsáveis e da direção da escola, conforme depoimento de uma professora de História:

⁴⁹ Dentre as atividades desenvolvidas pelas professoras de História da escola H. encontravam-se filmes e documentários nos quais os negros e seus problemas eram abordados, cartazes sobre a formação racial do Brasil, leitura e discussão de folhetos explicativos sobre as cotas, debates e redações. Os significados obtidos nos enunciados da professora Patrícia encontram-se aqui por serem relevantes para a compreensão do receio que os docentes afirmam ter diante de discussões que envolvam os afro-descendentes, mesmo ela não tendo participado da pesquisa até o seu final devido à remoção para outra escola.

Lendo o folheto sobre cotas, perguntei se haviam entendido, procurei esclarecer as dúvidas e depois pedi que escrevessem a respeito, dizendo que seria avaliada a maneira de argumentar, não havendo um posicionamento certo e outro errado. No ensino médio, três alunos estavam brincando e atrapalhando a aula, um negro, um loiro e um mulato. Como sempre apresentavam comportamento inadequado, solicitei, por meio da coordenadora, a presença de alguém da família. A mãe do menino negro, uma senhora branca, justificou o comportamento do filho dizendo que ele era adotivo, que estava sempre revoltado e que não havia gostado de estarem falando sobre cotas. O folheto, que defendia as cotas, foi lido e a mãe viu que não tinha nada demais. Perguntei se o filho também tinha problemas com os romanos e com assuntos relacionados à Idade Média, pois só brincava durante as aulas.

O comportamento do aluno e sua queixa para a mãe sobre a discussão sobre cotas foram percebidos pela professora como uma maneira de manipular a situação, ao queixar-se estaria revertendo as coisas a seu favor e colocando as pessoas em situação difícil e mentindo. A mãe do aluno, sendo branca, foi tida pela professora como alguém que talvez não entenda as dificuldades dele por nunca ter passado por discriminação.

Já o menino classificado pela professora como sendo mulato, foi considerado pelo próprio pai, um senhor negro e colega de infância da professora, como revoltado pela atual situação financeira da família. O fato de que antes o pai era jogador de futebol profissional em Curitiba e agora estava na equipe técnica do XV de Piracicaba, morando na periferia e freqüentando escola pública teria deixado o adolescente amargurado, posicionando-se, inclusive, contra as cotas para pobres e para negros. O pai em questão, diante da professora, considerou o fato dela já ser uma pessoa conhecida mais importante do que verificar junto aos demais colegas de classe o comportamento e atitudes de seu filho.

O fato de que os responsáveis pelo aluno branco não atenderam ao chamado da professora-coordenadora foi compreendido pela professora como descaso ou por serem brancos não se sentirem ofendidos com o assunto discutido, conforme exemplificado por seus excertos a seguir:

Patrícia: “Ele foi proibido de entrar em algumas de suas aulas. A coordenadora ligou na casa dele, avisou sobre o problema, mas ninguém apareceu. Ele voltou a freqüentar as aulas normalmente. Fiquei me perguntando: por que essa mãe não foi? Se ele disse a mesma coisa para ela... ela não se sentiu ofendida e nem o seu filho... como se o problema não fosse dela... ou então, ele não usou o mesmo argumento cafajeste dos outros... e ela é indiferente ao que acontece na escola com o seu filho... ou ainda está cansada de receber reclamações... porque todas as professoras reclamam dele...”

O debate sobre as cotas em nosso país, considerado por alguns dos professores e pela professora-coordenadora como crucial para o debate sobre as desigualdades étnico-raciais, foi percebido por Patrícia como difícil de ser realizado e longe de seu alcance profissional e pessoal. A professora revelou ter se sentido insegura, pressionada e afirmou que não queria mais discutir o assunto. Esperava que os alunos, adolescentes com 15 anos de idade, não tivessem o que ela chamou de “falta de caráter dos meninos”. Substituiu o texto argumentativo por um outro qualquer, disse aos alunos que não iria mais ler os textos produzidos, apenas dar um ponto aos que haviam entregado a tarefa. Afirmou que o trabalho de conscientização sobre os problemas pelos quais passam os negros é de extrema importância, para a sociedade brasileira, mas, para ela,

“o que era para ser usado pra se defender, foi usado como forma de poder negativo. Se alguém quiser trabalhar que trabalhe... mas eu não... talvez fosse melhor uma ONG ou alguém especializado, de fora do convívio do dia-a-dia e da escola”.

O caso em questão serviu mais uma vez para que outros professores se eximissem da responsabilidade de ajudar a pensar em uma transformação dessa sociedade que mantém profundas desigualdades entre negros e brancos, entre mulheres e homens, entre velhos e jovens, entre pessoas que vivem nas áreas urbanas e centrais e aqueles que vivem nas periferias e nos campos. Para uma das professoras, a discriminação e preconceito revelados pelos alunos eram ocasionais, segundo sua percepção as relações sociais vivenciadas na escola H. não teriam incomodado tanto os negros a ponto de exigir dos professores uma reflexão sobre suas práticas.

Cássia: “Os diretamente interessados reclamam? Os alunos negros reclamam? Estão politizados? Os movimentos negros locais não deveriam fazer um trabalho político, cultural com esses jovens? Porque isso não acontece? Porque eu professora branca tenho que ver e perceber a dor de quem não reclama, não reivindica? Acho que o movimento pensa no grande e se esquece do local, do micro, isso também tem que ser criticado, não só a escola, os professores, o governo...”

Por meio dos enunciados, vemos que o fenômeno da evasão escolar e do desempenho de alunos negros é vivenciado pelos professores como sendo algo quase que alheio a eles. A evasão escolar e a diferença de rendimento entre alunos negros e alunos brancos são vistas como resultantes de diversos fatores. Entre os principais estão: o passado histórico marcado por discriminação e atitudes racistas e as condições econômicas em que os negros se encontram. Muitos negam a desigualdade entre negros e brancos no interior da escola. Os

poucos docentes que afirmam ter reconhecido a desigualdade educacional não sabem como explicá-la ou a vêem relacionada a fatores extra-escolares.

Ser negro no Brasil pode ser considerado um estigma de acordo com uma das professoras, outras admitem que há discriminação e sofrimento entre os negros, mas não creditam a isso os problemas encontrados.

No mais das vezes, os professores culpabilizam a família do aluno, o próprio aluno e a condição socioeconômica de ambos. A família é vista como a grande responsável pela falta de motivação e estímulos. Para alguns, a família do aluno, além de ser pobre, desestruturada, também não tem sido capaz de educar adequadamente os filhos. Alunos com problemas de auto-estima, e até mesmo aqueles que discriminam os colegas de escola, seriam frutos de famílias assim.

Na percepção dos professores, os alunos são desmotivados e não possuem força interior para permanecerem na escola. Não há preocupação com os índices de evasão, visto que ele é tido como uma consequência da opção entre trabalho ou estudo.

Há, segundo eles, casos de preconceito por parte de professores, mas eles são mais visíveis entre os próprios alunos. Os que são negros e discutem entre si são considerados racistas.

Se por um lado, o receio de se trabalhar as relações étnico-raciais que se dão na escola e na sociedade brasileira é revelado por alguns docentes, por outro lado há a referência positiva da participação de alunos em projetos que discutem o racismo no Brasil. Como ações que visem motivar os alunos, foram citados projetos que trabalham os valores humanos, atividades escolares e encaminhamentos de alunos para o mercado de trabalho. Há professores que expressam a insatisfação com a qualidade de ensino nas escolas públicas, fazem referência ao ensino noturno, ao despreparo e desinteresse de alguns colegas de profissão. Para esses, os alunos negros estariam dentro da média apresentada pelo conjunto de alunos e aqueles que se esforçarem vencerão na vida.

Esse é o olhar dos professores e gestores para o fenômeno da evasão e do desempenho escolar, voltando-se para a família do aluno, para o aluno e para si mesmos.

Mas o que pensam os alunos sobre si mesmos, sobre seus desempenhos, como são as relações entre eles e os professores, o que pensam da cor da pele/raça enquanto uma interferência à permanência na escola?

O fenômeno na perspectiva dos alunos

A escola foi percebida pelos alunos participantes como um local em que eles aprendem coisas úteis para o futuro, mas ao mesmo tempo não souberam exemplificar quais são elas. Por outro lado, houve adolescentes que consideraram muitos dos conteúdos trabalhados pelos professores como “sem sentido e fora da realidade”.

Segundo a percepção dos alunos, a professora-coordenadora era uma pessoa rígida que comandava a escola e era assim que devia ser. Para eles, as relações com ela eram boas, ela acompanhava a frequência de cada um e verificava se os professores estavam trabalhando de acordo. A percepção sobre a figura da professora-coordenadora foi um misto de admiração e engano. Quase todos os alunos do 3º ano achavam que Nany era a diretora da escola pelo fato de ela estar presente todas as noites, conversar com eles “de igual pra igual”. Acreditavam que o cargo de coordenação era superior ao de direção, por isso, a diretora que vinha duas noites por semana e cuidava de assuntos burocráticos, como preenchimento de planilhas e relatórios para os órgãos oficiais, era tida por eles como a coordenadora da escola. Os excertos a seguir, referindo-se às relações com a coordenadora e diretora, exemplificam esse engano:

(A 9 N) “Boa, falamos somente o necessário.”; “Não conheço.”

(A 8 N) “Regular, nunca fui para a diretoria por motivo de desrespeito.”; “Sem comentários, é rara a presença de coordenadores no período noturno.”

A maior parte dos alunos simplesmente utilizou uma ou duas palavras para se referir à coordenadora e vice-diretora, mas há aqueles que fazem referência ao comportamento delas. Um aluno fez um comentário de que a diretora era educada (no caso seria a coordenadora), mas que havia uma outra (que na verdade seria a vice-diretora) que costumava gritar muito com os alunos e isso o desagradava.

(A 04 P) “Boa, todos são educados, mas tem algumas pessoas da diretoria que gostam muito de gritar e isso acaba me irritando.”

(A 07 N) “Boa, elas são legais, e quando precisam são rígidas, mas concordo com elas, pois precisa senão não vai pra frente a escola.”

Ao serem as relações vividas na escola classificadas como sendo muito boa, boa, regular ou péssima, tanto a coordenadora quanto a vice-diretora e diretora não receberam nenhuma menção ‘muito boa’ dos alunos negros, pardos e morenos. Dois alunos afirmaram não ter qualquer relação com a coordenadora da escola.

As relações entre colegas negros e brancos também foram classificadas pelos negros, pardos e morenos mais como ‘boas’ que ‘muito boas’. Tal percepção foi demonstrada pelos enunciados que se seguem:

(A 9 N) “Boa, tenho poucos amigos na escola.”

(A 8 N) “Boa, apesar das discussões (às vezes) e também é muita ‘zoeção’, fora isso, tudo bem.”

A convivência com os professores foi considerada como sendo ótimas (07 indicações), boas (18 indicações) e apenas um aluno a classificou como sendo regular. As referências a ‘amigável’, ‘normal’ e ‘legal’ foram incluídas na categoria boa. Professores mais liberais, que discutem assuntos que não fazem parte da matéria/disciplina foram considerados mais legais. Essa percepção também foi encontrada em três dos professores considerados pelos alunos como sendo legais. Segundo esses professores, isso parecia melhorar o respeito e a participação dentro da sala de aula.

(A 04 P) “Boa, gosto da forma que ensinam, mas tem aqueles que por mais que expliquem às vezes não compreendo.”

(A 12 N) “Explicam e são educados.”

(A 14 B) “Alguns são legais e conversam, outros são chatos.”

(A 23 B) “Tenho uma boa convivência com os professores são bem expressivos.”

Um único aluno reconheceu-se como racista ao mesmo tempo em que afirmou nunca ter lido sobre a cultura negra ou ter havido na escola atividades que abordassem a cultura ou problemas da população negra.

(A 24 B) “Você vê uma menina preta, ela pode ser bonita, mas a gente já leva pela cor e não quer ficar com ela.”

Sobre a percepção de comentários preconceituosos, mesmo que em forma de brincadeiras, doze alunos (12) afirmaram nunca ter presenciado nenhuma situação que envolvesse preconceito ou discriminação na escola. Seis (06) desses alunos são brancos; três (03) são morenas e três (03) negros.

(A 3 M) “Não. Todos somos iguais, só mudamos o tamanho, peso, cor.”

Dentre os catorze (14) alunos que afirmaram ter presenciado atitudes nas quais o negro era discriminado na escola, cinco (05) não quiseram comentar diretamente o ocorrido. Três (03) são brancos, um é pardo e um é negro.

(A 04 P) “Sim. Prefiro não comentar sobre o assunto, mas infelizmente ainda existe preconceito.”

Já outros nove alunos apresentaram variadas compreensões sobre preconceitos:

(A 09 N) “Todos nós falamos que não temos preconceito, mas basta um começar para os outros irem no embalo.”

(A 12 N) “Foi quando o meu colega chamou o outro de macaco.”

(A 23 B) “De chamar as pessoas de sapatona, pretinha, neguinha.”

(A 25 B) “Muitas vezes ofendemos nossos colegas sem perceber.”

Na percepção de algumas alunas negras há palavras que magoam, ferem e paralisam. As reações às frases “*Marta é negra, mas é bonita*”; “*Seu João é um homem notável, um preto de alma branca*”; “*Os jogadores negros de futebol só casam com loiras burras*”; “*O negro quando não suja na entrada suja na saída*” revelaram que o silêncio quanto ao padrão de beleza e à capacidade intelectual dos negros os incomoda, mas a linguagem preconceituosa e estereotipada os deixa revoltados.

São palavras que magoa[m] muito. Então eu estou assim, sem comentários. Sou negra e tenho orgulho de ter a cor que tenho e os cabelos crespos. Então, sem comentários. Se de vez em quando faço chapinha não é porque eu não gosto do cabelo crespo, é por querer mudar o visual ou às vezes deixo meu cabelo armado, mais não para me mostrar mais porque é um dos meus gostos, outra gosto de mim do jeito que sou e principalmente do meu cabelo, porque posso fazer vários tipos de penteados. Como também tem tem muitas pessoas brancas do cabelo liso que tentam ficar com os cabelos enrolados, ficam no sol para pegar um pouco de cor. Então minha opinião é igual do MV Bill que fez uma música para os brancos é mais ou menos assim: Você ri da minha roupa, ri do meu cabelo, mais tenta me imitar, se olhando no espelho. Então é o seguinte prof^a, mantenho minha cabeça em pé falem o que quiser por mim pode vim que já é, porque só Deus pode me julgar por isso vou na fé (Karen, negra, 3^o A).

A fala de Karen traz um significado revelador: /São palavras que magoa[m] muito;/ /Então eu estou assim, sem comentários/. Frases preconceituosas que muitas vezes são empregadas no cotidiano escolar costumam magoar os negros e deixá-los, às vezes, sem reação. Karen afirmou não querer comentá-las e, logo em seguida, saiu em defesa dos negros fazendo referência à cor de sua pele e aos cabelos crespos.

Demonstrando conhecimento quanto às explorações feitas ao continente africano e quanto ao processo de formação econômica de muitos países, uma das alunas brancas se

revoltou diante das frases preconceituosas e saiu em defesa dos negros; outra reconheceu que já empregou frases como as colocadas para análise e comentários:

É um absurdo afirmar uma coisa dessas, que quer dizer que quando o negro não arruma confusão na entrada arruma na saída e isso é uma afirmação falsa, pois assim como o negro arruma confusão, o branco também arruma muitas vezes até pior. Creio que o preconceito contra os negros é uma grande besteira, pois os negros tem qualidades inúmeras, são pessoas inteligentes, simpáticas, tem pessoas negras que fogem deste contexto, mas com os brancos também acontece. Se os negros não tivessem sido retirados de seu país talvez muitas nações não seriam tão desenvolvidas e quem sabe a nação dos negros não seria um “Estados Unidos” (Karina, branca, 3º A).

Não vou ser [h]ipócrita, pois eu já disse esta frase várias vezes (Érica, branca, 3º A).

A percepção de que o negro é discriminado por causa da cor da pele é revelada por um dos alunos negros, sua fala deixa indícios de que muitos dos colegas brancos se sentem superiores a ele:

Quem vê pensa que é só negro que faz burrada e branco faz tudo certo. O negro é muito discriminado pela sua cor. Os brancos se acham muito, mas não, são iguais aos negros. Todos são iguais perante a lei e racismo é crime (Michel, negro, 3º A).

Essa mesma percepção de que os negros são discriminados foi encontrada nas falas de uma aluna branca:

Só por que ele é preto e bom, eles relacionaram a cor branca a sua bondade, pois estão querendo dizer que só os brancos são bons (Érica, branca, 2ª A).

As alunas e alunos brancos ao falarem da beleza negra recorrem a chavões, comparando os negros muitas vezes a doces e chocolates:

Negro para muitas pessoas são sinônimos de feiúra, ruindade, sujeira, bichos de outros mundos mas se pararmos para pensar são iguais a nós, só que com uma cobertura de brigadeiro que não os torna menos gostosos que os brancos (cobertura de chantily). Que[m] nunca conheceu um negro bonito na mídia vemos vários como por ex: Will Smith, Rocco Pitanga, Taís Araújo, Isabel Fillardes... Burro é aquele que julga as pessoas pela carcassa e não pelo que ela representa e não aquele que se casam com eles porque este é inteligente a ponto de ver o verdadeiro eu da pessoa. Faça uma “sessão retrô” e coloque um sinhorzinho no tronco e veremos o verdadeiro sentido da frase que deveria ser assim “As pessoas qdo não suja[m] na entrada, suja[m] na saída” não é a cor da pessoa que o faz “sujar” e sim o medo e medo todos temos independente de raça, cultura... (Cristiane, branca, 3º A).

Cristiane antes de sair em defesa dos negros, repete palavras depreciativas que sabe que circulam pela escola; faz uma recomendação que também traz um significado importante para pensarmos a evasão /se pararmos para pensar são iguais a nós/ sugerindo que isso nem sempre acontece. Para vermos os negros como iguais, teríamos que parar para pensar, não é algo que flui normalmente? A aluna também recorre a padrões de beleza negra colocados pela mídia, citando atores e atrizes; assim como os demais colegas de sala, não cita um colega da escola como exemplo de beleza.

Na percepção de alguns alunos e alunas brancos a beleza negra está mais relacionada ao corpo, conforme demonstram os enunciados a seguir:

(A 11 B) “60% das negras são bonitas, a maioria tem o corpo essencial, mais nem por isso aceita ser chamada de negra ou preta.”

(A 12 N) “Bom, eu sempre achei negro lindo de corpo.”

Revelando que a noção de beleza está associada ao corpo e que tem conhecimento de que as negras precisam lutar para serem respeitadas, um aluno branco afirmou:

(A 17 B) “Tem muito negro [que] é feio é por causa do sol do trabalho negro que são rejeitados por ser um negro. Como a Marta é uma negra bonita ela lutou para conseguir para que as outras pessoa não falasse dela.”

Em relação aos estereótipos ligados a jogadores negros de futebol e a mulheres loiras, a compreensão dos alunos brancos diferiu dos alunos negros.

Isso é verdade, é quase impossível ver esses jogadores se casando com negras. Acho que pensam que isso iria sujar a sua imagem (Érica, branca, 3º A).

Eles estão querendo dizer que tem que ser burro ou burra pra se casar com um negro (Michel, negro, 3º A).

A crença de que os alunos negros também são racistas não foi encontrada apenas dentre os professores, tal percepção também está disseminada entre alunos brancos e negros:

(A 05 P) “Sim. Eu tenho um amigo negro, ele próprio discrimina seus colegas da mesma cor.”

(A 08 N) “Sim. O mais engraçado é que aqui nesta escola os próprios zoados (negros, pobres ou engraçados) se rebaixam.”

(A 22 B) “Sim. Mais contra eles mesmos, tenho 2 amigos negros e um ofende ao outro com sua cor xingando de macaco.”

Quanto ao papel do professor e das gestoras (direção, vice-direção e coordenadoras) diante de atitudes preconceituosas em relação à cor/raça dos alunos, houve catorze (14) alunos que não souberam comentar por entendê-lo ligado a casos de discriminação presenciados por eles. Para quatro (04) alunos, os professores não discriminam: ‘não há sobre o que chamar a atenção, pois ‘os professores tratam todos iguais’.

Dentre os oito (08) alunos que se expressaram sobre o papel do professor, apenas um o fez de modo mais explícito, os demais deixaram indícios de que esperavam atitudes mais comprometidas por parte dos docentes e gestoras.

(A 12 N) “Eles fazem palestras sobre preconceito e é muito interessante.”

(A 23 B) “Não fizeram nada, porquê tem gente que não tem coragem de falar para ninguém.”

(A 08 N) “Todas professoras e diretoras sabem que isso é grave. Mas este é um assunto pouquíssimo comentado na sala e na escola.”

(A 09 N) “Nunca ouvi elas ou eles falarem nada, eles não se intrometem nesses assuntos, pelo menos quando estou presente na sala. Tem professores que até brincam com isso também.”

(A 04 P) “Acredito que tem professores que por mais que falem que não são preconceituosos acabam sendo.”

(A 19 B) “Rigorosas.”

Um trabalho em sala de aula que discuta os preconceitos contra os negros foi visto como desnecessário por quatro (04) alunos, sendo dois (02) deles brancos, uma morena e um negro.

(A 14 B) “Não. Cada um deve ver o seu lado e pensar bem que o racismo não leva a nada.”

A opinião de catorze (14) alunos foi favorável a esse trabalho.

(A 05 P) “Não só para mim, mas para os outros aprenderem tratar todo mundo igual sem referencia de cor.”

(A 22 B) “Não sei, acho que ajudaria as pessoas que são racistas a melhorar o pensamento.”

(A 24 B) “Fazendo os dois de cor (preta/branca) fazer trabalho junto e ter mais conversas.”

De acordo com 21 alunos, os professores tratavam os alunos brancos do mesmo modo com que tratavam os alunos negros. Foram feitas referências à igualdade entre as pessoas:

(A 05 P) “A cor não é motivo para eles, e todo mundo é igual.”

(A 12 N) “Porque o ser humano ele é feito iguais e todos são feitos de carne e osso.”

Três (03) alunos brancos disseram ter dúvidas se a diferença de tratamento recebido por parte dos professores é pelo comportamento ou pela cor do aluno; um (01) aluno branco e uma (01) aluna negra afirmaram que os negros não recebem tratamento adequado e igual:

(A 16 B) “ Eles não tratam os alunos pretos bem.”

(A 09 N) “Se tem uma menina branca e outra negra o professor dá mais atenção a branca, já passei por isso. Um dia pedi informação para o professor e ele ao envez de me responde ele ficou papiando com a garota branca. (...) já ouvi o prof. chamar uma menina negra de ‘tiziú’.”

A pobreza e a raça/cor da pele surgiram como elementos de justificativa de atitudes discriminatórias e racistas pelas quais passavam os negros. Três (03) alunos afirmaram que o negro é mais discriminado por ser pobre e cinco (05) alunos afirmaram que tanto pode ser pela pobreza quanto pela cor da pele:

(A 01 M) “É mais por serem pobres porque tem negro rico também.”

(A 07 N) “Eu acho por serem pobres, pois a maioria dos pobres são negros, e por isso não se valorizam, vivem jogados ,sujos ...”

(A 14 B) “Não eles tem as mesmas coisas que cada um tem. Como eles negros e os brancos pode ser discriminados por serem pobre.”

(A 11 N) “Por ser as duas coisas.”

Enquanto oito alunos não se posicionaram em relação a essa questão, dez (10) afirmaram que a discriminação ocorre mais pela cor da pele/raça.

(A 08 N) “Os dois porque para sociedade, nós somos discriminados primeiro, e depois perguntam se temos o ‘capital’.”

(A 09 N) “Os dois, sempre ouço piadas de que ‘as pessoas que não fazem as coisas direito faz como preto’.”

(A 16 B) “Os negros são todos discriminados.”

(A 22 B) “Por serem negros, em vários lugares são discriminados brancos, eles acham que negro é pobre e fedido é o que eu ouço.”

(A 23 B) “Sim, ainda as pessoas tem preconceito com os negros, quando vão procurar emprego pensando que não prestamos pra nada, só para ficar em casa.”

(A 25 B) “Por que são negros, e a maioria dos brancos que[r] ser melhor que os negros.”

A grande evasão de crianças e jovens negros das escolas brasileiras foi percebida de várias maneiras pelos alunos participantes da pesquisa. Oito (08) alunos não quiseram opinar, inclusive um deles, o que se reconheceu racista, afirmou que ‘não sei e não quero nem saber’. Quatro (04) acreditavam ser por falta de estímulos e motivação; dois (02) afirmaram ser por problemas socioeconômicos. Alguns dos excertos a seguir exemplificam as compreensões dos alunos:

(A 07 N) “Sei lá, acho que falta incentivo, falta abrir mais novas oportunidades...”

(A 15 B) “Pela falta de incentivo.”

(A 18 B) “Acontece por que na sua maioria os negros compõe as famílias de baixa renda.”

(A 04 P) “Acredito que não são só jovens negros que abandonam a escola, muitos jovens abandonam a escola porque não pensam em um futuro bom. Pois sem estudo não há trabalho digno.”

Deve haver na escola e na sociedade, segundo onze (11) dos adolescentes e jovens, justificando os altos índices de evasão de alunos negros, vários casos de preconceitos, discriminações e humilhações, ora agindo em conjunto com a situação financeira ora afetando a auto-estima. Tal percepção é demonstrada pelos enunciados a seguir:

(A 01 M) “Isso acontece muitas das vezes por causa do racismo, por causa das classes sociais, respeito, consideração entre os colegas.”

(A 02 M) “Por que na maioria das vezes, seus colegas que são brancos, criticam os negros, e ai eles se sentem humilhados e sentem vergonha de voltarem a escola.”

(A 03 M) “Por que muitas vezes, os amigos de escola brancos criticam os negros e eles se sentem humilhados ou também as condições financeiras pode atrapalhar a vida dos negros”

(A 05 P) “Por serem discriminados e por sentirem vergonha, eu acho que o próprio negro que faz ele ser discriminado por não assumir sua própria raça.”

(A 09 N) “O preconceito faz isso. E também as condições de cada um. O medo de entrar na sala e os outras não gostarem de você. Porque querendo ou não as pessoas acham os negros feios e os outros mais bonito, deixando assim a auto estima da pessoa lá embaixo.”

(A 26 B) “Acho ser negro não quer dizer que não é gente, não importa a cor, deficiência o que importa é o que a pessoa tem por dentro, o fato de uma pessoa negra abandonar a escola não quer dizer que seja somente, por causa do preconceito pode vários outros motivos, até por que não é só os negros que abandonam a escola os brancos também fazem isso. Não estou dizendo

que não existe preconceito é claro que há negros que sofrem muito por isso mas também há negro preconceituoso. As pessoas devem ver que somos todos iguais.”

Palestras sobre a igualdade de capacidade entre as pessoas foram consideradas por três (03) alunos como estratégias para diminuir e evitar a evasão de alunos negros; atividades ligadas a diversas disciplinas para estimular a permanência dos afro-descendentes na escola foram apontadas por outros três (03) participantes. Demonstrando que o tema não era discutido e trabalhado na escola H., oito (08) alunos não responderam ou disseram não saber.

(A 01 M) “Promovendo palestra sobre racismo e também incentivando para ter uma vida digna diante da sociedade.”

(A 02 M) “Fazer palestras para incentivar os alunos que não existe diferença entre brancos e negros, por que todos somos iguais.”

(A 21 B) “Fazer atividades em sala de aula que chame a atenção deles.”

Um diagnóstico e a investigação das causas da evasão entre os alunos para um possível retorno à escola foram considerados por dois (02) alunos:

(A 03 M) “fazer uma comunidade de voluntários para visitar as casas de periferia, saber o motivo de não estar na escola, apresentar palestras, trabalhos para incentivos que não há diferença entre brancos e negros; mostrar para elas que podem também estudar, fazer cursos, faculdade e ter um bom emprego.”

(A 14 B) “Deveriam estudar bem o aluno ver o porque o aluno parou se foi por causa de discriminação ou não, eles deveriam ir atrás para poder fazer eles voltar a escola.”

Sugestões variadas foram apresentadas por nove (09) alunos, dentre elas tratamento igual para alunos negros e para alunos brancos, diálogo, atenção e realização de campanhas contra o racismo e discriminação. Um dos alunos sugeriu que os alunos racistas fossem punidos. Mesmo vários alunos tendo afirmado que a escola tratava a todos de modo igual, ao sugerirem meios para minimizar a evasão, tal tratamento igualitário e necessidade de diálogo surgiram dentre as recomendações, conforme exemplificam alguns dos excertos a seguir:

(A 08 N) “dar um pouco mais de atenção e dialogo porque geralmente os negros são pobres (eu já passei por isso, e graças a deus, hoje estamos em melhor condições do que antes) e isso complica e muito a vida das pessoas.”

(A 09 N) “dar mais atenção e apoio, não deixando de ver que todos somos iguais, não precisa ter pena apenas dando atenção para todos da mesma

forma “eu sou contra essa lei que o governo adotou, que os negros que fazem concurso são posto a frente dos outras raças, isso aumenta mais o preconceito.”

(A 12 N) “Incentivando mais dando o mesmo tratamento para o negro fazendo campanhas contra racismo.”

(A 25 B) “incentivaria mais, conversar mais assim eles na maioria das vezes os alunos tem consciência do que ta fazendo, depois que eles se arrependem eles voltam atrás depois de velhos.”

(A 26 B) “Em primeiro lugar trata[r] todos da mesma forma, respeitando a todos tornando a escola um lugar agradável para convivermos uns com os outros, mas não é só os professores que devem fazer isso os alunos também devem se conscientizar de que devemos tratar nossos colegas com educação independente de sua cor.”

Percebeu-se, por meio das conversas e questionários, que, até o momento da pesquisa e início dos estudos pelo grupo de professores, atividades específicas sobre os afro-descendentes e/ou africanos trabalhadas com os alunos do ensino médio limitavam-se àquelas desenvolvidas em datas consideradas importantes. Ou seja, comemorações do dia 13 de maio e 20 de novembro. Tais atividades seriam, de acordo com sete (07) alunos, cartazes ou teatro sobre a data; os outros dezenove (19) alunos simplesmente afirmaram que não há atividades nesse sentido.

(A 08 N) “No máximo fazem um cartaz e outro, nada mais.”

(A 12 N) [Falam sobre] “A assinatura da Princesa Isabel para a libertação da raça negra.”

As relações entre alunos e professores negros foram compreendidas como sendo comuns, iguais às tidas com os demais professores brancos. Uma das alunas brancas afirmou que não lhe era diferente estar diante de um professor negro, pois ela não era racista. No entanto, três (03) alunos afirmaram ter diferença, pois ‘eram professores de História’ e, para eles, um aluno negro, um branco e uma parda, ‘os professores negros abordam mais o assunto sobre preconceitos’. O fato de que o professor negro também enfrentava discriminações foi revelado por um dos alunos:

(A 05 P) “Apenas alguns alunos que zuavam, mais a maioria tratava igualmente.”

Os alunos participantes informaram que pouco conhecem da cultura negra no Brasil e em África. Quinze (15) alunos disseram realizar leituras em revistas e jornais que circulam

pela escola e pela comunidade e em livros didáticos de História pertencentes ao acervo da biblioteca escolar⁵⁰. Onze (11) disseram não ter lido sobre isso.

Em relação ao incentivo recebido por parte dos professores para que prossigam nos estudos após o término do ensino médio, apenas quatro (04) disseram não recebê-lo, os outros vinte e dois (22) alunos afirmaram ser incentivados para cursarem faculdades ou cursos técnicos.

Mesmo tendo dez (10) alunos afirmado que recebem informações dos professores sobre cursos oferecidos pelas faculdades, institutos e escolas técnicas, apenas dois (02) dentre eles souberam indicar a localização de algumas escolas de ensino superior e os respectivos cursos oferecidos na cidade e na região. Dentre os dezesseis (16) alunos que afirmaram não receber tais orientações, há alguns que comentaram sobre isso:

(A 04 P) “Deveriam falar mas não falam.”

(A 08 N) “Não. Porque os professores não vêem o interesse nos alunos.”

(A 09 N) “Não. Somente um professor comentou sobre isso comigo.”

O desconhecimento em relação a programas que os possam auxiliar no prosseguimento dos estudos foi observado entre os alunos. Apenas três (03) dos estudantes do 3º ano da escola H. afirmaram não saber o que é o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) e ProUNI (Programa Universidade para Todos) e para que servem, porém, nenhum dos 26 alunos soube explicar o funcionamento de tais programas e como eles, alunos da escola pública, poderiam se beneficiar tanto de um como de outro.

As conversas com os alunos tiveram como ponto de partida algumas das questões incluídas no questionário aplicado, principalmente as que indagavam sobre o convívio e relacionamento entre colegas, diretora e vice-diretora, coordenadora e professores(as). Para classificar as relações vividas, os alunos podiam recorrer às seguintes categorias: ‘muito boa’, ‘boa’, ‘regular’, ‘péssima’ e ‘não se relacionam’.

Dentre os alunos e alunas brancos a categoria ‘muito boa’ teve doze (12) indicações, ‘boa’ recebeu ao total trinta e quatro indicações, ‘regular’ recebeu seis (06) indicações. Dentre os negros, pardos e morenos a categoria ‘muito boa’ recebeu oito (08) indicações, ‘boa’ recebeu também trinta e quatro (34), ‘regular’ ficou com sete (07), houve uma (01) indicação para ‘péssima’ e dois alunos (02) afirmaram não ter relacionamentos com a coordenadora.

⁵⁰ As revistas em questão são as comumente encontradas em bancas, de circulação semanal, como Veja, Isto é, Época; o jornal é o Jornal de Piracicaba.

Uma síntese das percepções dos estudantes do 3º ano sobre os relacionamentos interpessoais na escola H. pode ser vista nos quadros a seguir:

Quadro 11 – Classificação das relações vividas na escola H. por alunos do 3º A

Categorias Raça/ cor da pele	Muito boa	Boa	regular	Péssima	Não se relacionam
Alunos brancos	12	34	06	---	---
Alunos negros	08	34	07	01	02

Fonte: Elaborado a partir de dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos do 3º ano do ensino médio

Quadro 12 – Classificação das relações vividas na escola H. por alunos do 3º A

Total de alunos da 3ª série ensino médio	Cor/raça	Total de sujeitos quanto a cor/raça		Muito boa	boa	Regular	péssimo	Não se relacionam
26	brancos	13	Colegas	06	07			
			Diretor	01	09	03		
			Coordenadora	01	10	02		
			Professora	04	08	01		
	negros	08	Colegas	04	04			
			Diretor		05	03		
			Coordenadora		05		01	02
			Professora	01	07			
	pardos	02	Colegas	01	01			
			Diretor		02			
			Coordenadora		02			
			Professora	01	01			
	morenos	03	Colegas		03			
			Diretor		01	02		
			Coordenadora		01	02		
			Professora	01	02			
Total de ocorrências				20	68	13	01	02

Fonte: Elaborado a partir de dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos do 3º ano do ensino médio.

As percepções dos alunos do ensino médio sobre as relações interpessoais revelaram que negros e brancos pouco diferem entre si quando a questão é reconhecer que há racismo e preconceito dentro da escola. Apesar de apresentarem similitudes de pensamento entre si, as compreensões apresentadas pelos adolescentes e jovens diferem daquelas apresentadas pela maioria dos professores. Se para os professores, as relações que eles estabelecem com os alunos são consideradas como harmoniosas, para alguns alunos negros o sentimento é de que

eles são tratados como apenas mais um aluno a passar pela escola, não importando a raça/cor da pele e nem os problemas pelos quais passam.

Cientes de que apresentam dificuldades de aprendizagem, não souberam indicar o que poderia ser feito para que o rendimento de negros e brancos fosse igual. Para a maioria dos alunos participantes, bons professores são aqueles que explicam a matéria, os que conversam sobre outros assuntos são considerados mais ‘amigáveis’ e ‘legais’.

As gestoras foram vistas como profissionais que controlam as condutas e estabelecem regras de convivência. Nem sempre atribuíram à pessoa certa o cargo que ela ocupa na escola, confundindo direção e coordenação.

O fenômeno da evasão escolar é, para boa parte dos alunos, resultado de discriminações e racismo. Alguns ainda o relacionaram às condições econômicas do negro brasileiro, não discutindo se estas condições eram resultados de discriminações e preconceitos atuais. A maior parte não se classificou como sendo racista e preconceituoso nem aos professores. Muitos, inclusive, negaram a existência de casos de discriminação na escola. Outros afirmaram que há discriminação entre os colegas da escola e por parte de professores. Também apontaram alunos negros como sendo racistas entre si. Alguns enunciados deixaram indícios de que esperavam mais dos professores diante de casos que envolviam preconceitos.

A maior parte dos alunos classificou o tratamento dado pelos professores como igual tanto para aluno branco quanto para aluno negro. No entanto, afirmaram que conhecem a cultura africana e afro-brasileira apenas por leituras do livro didático, jornais e revistas; que comemorações importantes para o povo negro limitavam-se a algumas datas. Segundo os alunos, atividades que abordem problemas enfrentados pelos negros no Brasil não fizeram parte do currículo.

O professor foi visto como incentivador no prosseguimento dos estudos, porém, os alunos não souberam dizer ao certo como funciona o ENEM e o ProUni. Também ignoravam as faculdades e cursos superiores oferecidos na região de Piracicaba.

Mesmo vinte e um (21) alunos tendo afirmado que os professores tratavam todos os alunos de modo igual, sugeriram como estratégias de combate à evasão escolar um tratamento igual para alunos negros e para alunos brancos, diálogo, atenção, atividades que os motivem ao estudo e realização de campanhas contra o racismo e discriminação.

REFLETINDO A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Algumas considerações podem ser feitas ao término da pesquisa e da elaboração do trabalho, não são as finais, visto que, com elas, procuro participar de uma discussão que se iniciou há anos no Brasil e que tem criado bastante força na educação: as desigualdades étnico-raciais a que são submetidos os afro-descendentes brasileiros nas instituições escolares.

Desde muito tempo, a ciência, a educação e até mesmo algumas religiões vêm construindo ‘verdades’ sobre a raça/cor da pele dos seres humanos, nas quais o racismo, o preconceito e as discriminações se alicerçaram por muitas vezes. Ao longo da história, a instituição escolar sempre teve uma contribuição muito importante na reprodução dos valores culturais e ideológicos da classe dominante, contribuindo para formar pessoas que não pensam sobre a exploração, não pensam, como diz Moacir Gadotti (1984), que a educação pode trabalhar contra a própria educação.

Hoje, no discurso oficial, as escolas são mais heterogêneas e mais igualitárias, mas é possível perceber que muitas das atitudes não condizem com os discursos, as falas em sala de aula e os currículos estabelecidos reforçam ainda o que deve e pode ser feito. Aprendem-se alguns fatos e dados sobre as condições de vida dos brasileiros, mas ainda muitos assuntos relacionados a diferenças sociais, raciais e de gênero, dentre outras, ficam excluídos do currículo.

A legitimação do conhecimento escolar faz com que muitos acreditem ser real e verdadeiro aquilo que se aprende. Talvez por isso o discurso da naturalização das diferenças entre brancos e negros, seus dons, suas competências e habilidades esteja tão presente e fortalecido em nossa sociedade. As lutas anti-racistas contribuíram muito para as mudanças, inclusive nos discursos e atitudes discriminatórias que hoje se fazem mais dissimuladas, mas não menos perversas, discretas e que contribuem para que se criem, também, novas formas de resistência.

Mesmo estando inserida em uma sociedade moderna capitalista, nós professores de escola pública não discutimos alguns temas que estão presentes em nossos dias e na vida de muitos de nossos alunos. Deixamos de discutir que o racismo, o preconceito e crenças estereotipadas permeiam as relações sociais vivenciadas na escola. Poderíamos refletir sobre as oportunidades que se apresentam e sobre algumas das angústias que foram silenciadas em nossos alunos e em nós educadores. Não há aqui uma caça às bruxas, não se apontam culpados, visto que eu mesma, sendo professora, também já silencieei diante de injustiças por não tê-las visto, por não ter olhado, por ter visto como realidade do aluno algo que ele não

vivenciava. Por isso, o trabalho realizado junto com os professores e gestoras da escola H. foi visto por nós participantes como um alento.

Diante de muitos problemas encontrados na escola H., alguns se sentiram frustrados, acredito que ao negar a questão da desigualdade e seu papel como educador diante de alunos a quem julgam frágeis e desmotivados, não estavam simplesmente evitando refletir sobre o assunto ou fugindo dele, estavam antes de tudo procurando proteger a si mesmos; a negação foi utilizada como estratégia não apenas para evitar o enfrentamento, mas para não terem a possibilidade de constatar que o trabalho e o ensino oferecido tem sido falho para muitos dos alunos negros e brancos que passam pelos bancos escolares e que acabaram se evadindo.

A permanência do aluno na escola deveria ser cara a todos que elaboram um projeto político pedagógico, pois é essencial para a formação não somente de salas de aulas em que ele trabalhará, mas para a formação de cidadãos. Não cidadãos que existem apenas nos discursos, cidadãos que existem na realidade, que podem e devem participar da construção de uma sociedade mais democrática.

Professores e gestoras da escola H. ignoraram e/ou silenciaram por muito tempo que há diferença de desempenho entre negros e brancos e este ignorar não foi ingênuo nem neutro, mas participou (ou foi um dos modos) de imposição de uma dada construção ideológica; mesmo que inconscientemente, as práticas pedagógicas não permitiram e nem incentivaram que os alunos se fortalecessem e lutassem por uma sociedade mais igualitária. Os conteúdos trabalhados não se transformaram em conhecimentos e mecanismos para reivindicação de direitos, não se transformaram em conscientização política.

Ouvimos vários discursos, de educadores e de pesquisadores, que tentam nos fazer acreditar que apenas a informação em relação ao racismo, preconceito e desigualdades educacionais resolveria o silenciamento ou que os professores não abordam temas ‘polêmicos’ por não estarem preparados, ou por terem problemas de formação seja inicial ou continuada. Informar-se sobre questões pertinentes como a das relações étnico-raciais envolve um compromisso que o educador deve assumir por fazer parte da construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. As concepções e os valores demoram a ser mudados. Não basta denunciar que há racismo e preconceitos nas escolas, há que se refletir sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, sobre a prática pedagógica e sobre as metodologias de ensino, sobre as relações dialógicas, sobre o mundo que queremos. Uma reflexão coletiva e que leve à práxis.

Nesta perspectiva, o professor, no contexto da sala de aula, pode promover a percepção positiva das diferenças, desmistificando estigmas, proporcionando um convívio de

mútuo respeito e apoio entre os alunos. Quando os professores vão para a escola, não deixam do lado de fora do prédio seus valores, conceitos, preconceitos, crenças, sexualidade, mas, apesar disso, discursam que a educação é neutra, inclusive em relação à raça/cor da pele. É necessário discutir essa tão propagada neutralidade. Que neutralidade é essa que continua reforçando os preconceitos e/ou contribuindo para o silêncio em relação à raça/cor da pele dos alunos, contribuindo para que muitos ainda acreditem e/ou discurssem que há nas escolas públicas uma verdadeira democracia racial? A escola H. foi vista pelos professores e gestoras como não tendo cor, como se todos os alunos fossem iguais, no entanto, pela percepção dos alunos, a raça/cor da pele das pessoas esteve o tempo todo na escola porque ela faz parte dos sujeitos, sejam eles alunos ou educadores.

Assim como alguns alunos, muitos professores optaram pelo silêncio em relação aos “incidentes” causados por discriminação. Não compreendo esse silêncio como uma posição neutra, pode ter sido uma tentativa de fazer com que o outro deixe de existir ou de ser como se é, em uma tentativa clara de adequação.

A escola poderia quebrar parte do silêncio por meio de discussões e atividades com os alunos sobre a forma como revistas, jornais, meios de comunicação, livros, filmes abordam temas como racismo, discriminação, mobilidade educacional e outros. Se a escola assim o fizesse estaria legitimando o que já circula entre os jovens, estaria discutindo o que já é visto e lido por eles, mas o poderia fazer de modo mais crítico, de modo que o jovem reflita sobre seu papel na sociedade brasileira.

Um simples exemplo de que entre alguns professores não há sequer a apreciação de assuntos relacionados aos afrodescendentes brasileiros foi o desconhecimento de que revistas dedicadas à cultura e beleza negra são vendidas nas bancas da cidade e do bairro. As revistas brasileiras que são voltadas ao público feminino, com exceção feita à revista *Raça Brasil*⁵¹, costumeiramente trazem modelos magras e brancas, ou com longos cabelos claros ou com cabelos com cachos definidos e brilhantes. Na sala em que se reuniam os professores havia revistas antigas, mas nenhuma delas era voltada à população negra. O mesmo se dava dentre as revistas disponibilizadas aos alunos para leitura e/ou recorte para trabalhos. Nas conversas com os professores, percebemos que isso ocorria porque as revistas eram trazidas por eles de suas casas e não havia ninguém que comprasse ou assinasse uma revista na qual os negros eram abordados de modo específico. O que justificou o desconhecimento revelado por vários alunos em relação à existência e circulação de revistas sobre História ou Literatura em que se abordam fatos e/ou obras literárias africanas.

⁵¹ Revista sobre moda, cabelo, comportamento e notícias da atualidade, publicada mensalmente pela Editora Escala e encontrada nas bancas de jornais e revistas.

A cultura afro-brasileira, os problemas pelos quais os negros enfrentam em nossa sociedade racista têm que ser discutidos dentro das escolas. Não são projetos ou programas eventuais que contribuirão para a discussão séria sobre as desigualdades em nosso país, não podemos estabelecer datas e momentos em que essa discussão ocorrerá e, passado um determinado período, esquecer que a educação para as relações étnico-raciais deve permear todo o currículo, deve envolver os educadores e gestores para que reflitam sobre seus valores, sentimentos, crenças e papel social. O compromisso não pode continuar a ser individual, o coletivo dos professores precisa se conscientizar das desigualdades e discuti-las seriamente.

O preconceito e discriminação nas escolas brasileiras muitas vezes não provocam atitudes de reações porque se acobertam com o silenciamento, com a dissimulação do preconceito, com o ‘politicamente correto’. Uma questão que merece destaque é a atitude de não identificação inicial da discriminação, como aconteceu com alguns sujeitos desta pesquisa, e deixa indícios para outras questões: Seria a percepção da discriminação ou do preconceito um fato mais relacionado com a violência explícita ou o não reconhecimento da discriminação é um modo de preservar-se da dor?

Quando David, um aluno negro do 3º A afirmou que “negros e brancos convivem muito bem nesta escola, tenho muitos amigos brancos e eles não demonstra[m] nenhum tipo de preconceito contra minha pessoa”, o que o teria levado a afirmar logo em seguida que “na minha opinião o principal motivo que leva os negros a pararem de estudar é a discriminação que sofrem em relação aos brancos”?

Uma hipótese que foi levantada pelo grupo de professores é que aceitando que também é discriminado dentro da escola, esse aluno estaria como que assumindo sua posição de inferioridade diante dos brancos; não reconhecendo a discriminação, estaria em um patamar superior aos demais colegas negros, teria já superado uma fase ruim e sido aceito pelo grupo todo de alunos, sejam negros ou brancos.

O não reconhecimento da discriminação por parte de alunos negros nos possibilita inferir também que as experiências vividas foram marcadas por tensões e que as sutilezas das novas formas de discriminação tendem a velar o preconceito para os próprios sujeitos que dele são alvos. Afinal, se a discriminação e racismo levam os negros – os outros, mas não a si mesmo – a evadirem-se da escola, também podem significar rejeição de culturas, valores e comportamentos de todo e qualquer afro-descendente.

A percepção parcial dos problemas pelos quais passam os negros brasileiros e aqueles que freqüentam a escola H. é perpassada pela ideologia dominante dos brancos de que em nosso país não há violência como em outros países, não há separação instituída pela lei. Mas

basta olhar para o lado, para os arredores da cidade e ver que as separações e desigualdades estão em todos os lugares, inclusive na escola.

Ao realizarmos algumas atividades de auto-descrição, alguns alunos, classificados pelos professores como sendo negros, empregaram termos como “moreno”, “meio escuro”, “branca escura” para se definirem quanto à cor da pele; paralelamente também recorreram a termos como simpático, alegre, amigo, fiel, bom coração e outros, talvez em uma tentativa de se auto-valorizar. Enunciados como esses se mostraram mais interessantes que outros por apresentarem palavras cujo sentido estava mais diretamente relacionado ao posicionamento dos estudantes diante da realidade que o cerca, ou seja, um sentido que, segundo Antonio Muniz de Rezende (1990, p.54), é relativo aos rumos, à orientação que a existência está tendo ou poderia ter e a sua significação tal como percebida existencialmente e interpretada de maneira inteligente. Enunciados que revelaram o que Rezende (1990) coloca sobre a grande intuição da fenomenologia: há sentido, há sentidos, há mais sentidos do que podemos dizer e havendo vários sentidos a interpretação torna-se indispensável.

Muitos enunciados apresentados pelos alunos confirmaram que o trabalho de combate ao racismo e discriminações nas escolas deve continuar merecendo a atenção de pesquisadores e deve incluir alunos da pré-escola ao ensino superior. Após as atividades de análise de frases preconceituosas, vimos que tínhamos cometido um erro grave, necessitávamos ter feito uma preparação melhor junto aos alunos para que não houvesse reforço do preconceito e contribuições para a baixa auto-estima de alguns alunos negros. Por outro lado, caso as falas não tivessem revelado que as crianças interiorizam e exteriorizam valores e crenças preconceituosas, não teríamos um rico material diagnóstico que justificou a continuidade do trabalho dentro da escola.

Os discursos dos alunos muitas vezes revelam diferenças entre o que se afirma e o que se vive, o que nos remete a Husserl (2001) quando, ao discutir sobre o significado que a experiência dos outros explicita para nós, afirma que a experiência estranha nada mais faz do que explicitar a existência verdadeira dos outros e que

por meio da minha experiência própria não apreendo somente a mim mesmo, mas, graças a uma forma especial da experiência, apreendo também o outro. (...) O outro, eu o apreendo ‘em’ mim, constitui-se em mesmo pela apresentação sem estar ‘ele próprio’ presente (HUSSERL, 2001, p. 161-162).

Isso justificaria o fato de que muitos não reconhecem que a discriminação e racismo permeiam as relações cotidianas, não vendo a discriminação e racismo no outro, eu também não a vejo em mim e vice-versa. Quando questionado se a questão do preconceito contra os

negros deveria estar presente nas discussões em sala de aula, Carlos, 16 anos, afirmou: “*Não só para mim, mas para os outros aprenderem a tratar todo mundo igual sem referência de cor.*” Sua fala demonstra o desejo da construção de um novo olhar sobre o assunto.

Mas devemos ressaltar que este novo olhar não basta ser o de quem meramente adquiriu uma informação ou está estudando História da África. A teoria, ou a informação construída/transmitida dialogicamente, pode levar a olhares mais atentos e fecundos. Olhares que podem revelar os implícitos, olhares que além de verem, sentem, experienciam as dores e alegrias.

Para Freire (1997) como para Dussel (1997), a educação não é neutra, mas sim permeada por ideologias. Se a vemos como sendo também dialógica, fazendo-se por meio do diálogo entre diferentes, poderemos fazer com que ela permita não a simples transmissão de conteúdos, mas também que haja desvelações/construções de significados que nos propiciem refletir e lutar por um mundo menos desigual.

Como as representações que se fazem a respeito dos afro-descendentes brasileiros são aprendidas e apreendidas num contexto social racista e preconceituoso, se não houver conscientização e contestação, a escola corre o risco de simplesmente repetir e reproduzir muitos dos estereótipos ligados aos negros. Corre-se o risco de continuarmos a ver professores, gestores e alunos fazendo “brincadeiras sem sentido”, magoando “sem querer”. Quando a escola não vê, não ouve, não discute os problemas de discriminação, racismo e preconceitos, não está apenas silenciando a respeito, está contribuindo para que a situação permaneça como está.

Compreendo a linguagem utilizada por professores e por alunos como passíveis de afetar a construção da auto-estima, em relação ao estudante negro o que é chamado de ‘brincadeira’ pode ser, na verdade, uma expressão do preconceito. Olhares, gestos, piadas, comentários aparentemente não intencionais podem se transformar em formas de exclusão e de violência encontradas nas escolas, o que contribui muito para que o aluno desista de estudar.

Reverter esta situação requer mais do que oferecer informações e distribuições de livros sobre a História da África e sobre a cultura dos africanos e dos afro-descendentes brasileiros, ainda que implique neles também. Exige, de educadores, educandos e famílias uma posição de combatentes da discriminação, preconceito e racismo.

Quando alunos se manifestam, no sentido de ter uma escola capaz de promover o convívio saudável das diferenças, estão a exigir mudanças estruturais e conceituais que precisam ser enfrentadas por todos, escola e sociedade. O adolescente discriminado cuja

interiorização do discurso racista o leva a negar seu próprio corpo, terá sempre dificuldades de estabelecer uma relação prazerosa entre a apropriação do saber e o seu desenvolvimento cognitivo, negando um dos elementos vitais à aprendizagem: seu próprio corpo.

Muitos dos significados revelados por alunos de ensino fundamental apresentaram os mesmos mecanismos de exclusão vivenciados nas relações étnico-raciais dos alunos do ensino médio. Esses significados nos ajudaram a compreender que o silenciamento promovido pela escola desde as séries iniciais, reforçando muitas vezes discriminações aprendidas com a família e/ou na convivência com os colegas, poderá ser respondido pelos alunos do ensino médio, segundo os sentidos atribuídos por eles a esta discriminação, em forma de reivindicação de direitos e tratamento igual, de enfrentamento, de atitudes violentas ou, quando ele se vê e se sabe sem forças para lutar, em forma de evasão.

As falas de vários alunos e alunas que contaram um pouco de suas vidas, de seus desejos exemplificaram que estamos longe da harmonia entre as raças. Sete (07) dos alunos participantes afirmaram que não se casariam com negros. Assim como Deise, 16 anos, que afirmou: “Eu me casaria com um negro, não importa a raça, mas o amor; a minha família ficaria muito chateada!”, outros seis (06) tiveram receio do posicionamento da família.

As vozes dos professores da escola H. passaram a fazer parte de mim, suas dúvidas e inseguranças foram/são também as minhas, nos reunimos, conversamos, discutimos, mas as vozes dos alunos ainda estiveram, na maioria das vezes, ocultadas dos debates, silenciadas nas salas de aula, mas pouco a pouco ganharam força e gritaram em outros espaços como nos corredores, banheiros, quadras de esportes, pátios, festas.

No processo de pesquisar o sentido que atribuíam às relações vividas nas escolas, aconteceram-me desvelações/revelações e simultaneamente a estas penso certas construções/desconstruções. Quando me aproximei dos professores encontrei uma escola silenciada, mas menos cuidadosa na sua forma de excluir, pensava que iria encontrar na fala dos sujeitos participantes algo mais violento e explícito, mas não foi exatamente isso que encontrei. Não por apresentarem um distanciamento calculado diante de alguém alheio ao cotidiano, alguém que estaria ali pesquisando e sugerindo modificações, não por simples preservação da imagem diante de um estranho, mas também porque não havia olhares mais cuidadosos para a evasão escolar de alunos negros. Deparei-me com pequenos gestos, silenciamentos que causaram outras elaborações sobre o preconceito e discriminação. Os sujeitos reelaboraram o sentido, o vivenciado durante anos na escola e vimos que a interação e constituição a partir do outro, ora permitiu a negação do preconceito para o não

posicionamento, para o não se mover/expor ora permitiu brechas para pensar no enfrentamento, na luta por uma sociedade menos desigual.

Como educadora e pesquisadora, os relatos de experiências vivenciadas na escola serviram para que meu olhar se voltasse continuamente para a dinâmica do dia-a-dia de quem convive com um currículo elitizado, com professores preconceituosos que trazem valores outros dos alunos desprovidos do que consideramos básico para um futuro com sucesso acadêmico e profissional, como uma família economicamente estabilizada, e que devem aprender a história dos gregos, dos romanos, dos alemães, mas nunca a dos africanos, literatura, artes, aritmética, localização, quando seu mundo na maior proporção é o caminho da favela para a escola.

Há muito a ser feito, algumas coisas já começam a ser mudadas, outras nem são discutidas ainda com a seriedade que exigem, mas creio que ouvindo com atenção o que falam aqueles que passam pelas escolas, podemos lutar para que a formação dos docentes, tanto a inicial quanto a continuada em serviço, converta-se em um processo de autoderminação baseada no diálogo, que não anula o ato de ensinar (FREIRE, 1992), para que as instituições abram-se para novas perspectivas e sejam agentes de mudança, preocupando-se com o humano e, por meio do diálogo, esclarecer quais são as finalidades e a razão de um trabalho educativo que vise ao sucesso de alunos e alunas, independente de sua raça, cor, condição social, religião, partido político, gênero e orientação sexual.

Uma questão que exige uma análise mais crítica é a que diz respeito à relação entre escola e estudantes. Como a maior parte dos alunos não vêm à escola por escolha pessoal, a escola não os trata como cidadãos, eles não são respeitados nos seus direitos, não têm voz e direito de reclamar ou de exprimir preferências, nem são objeto de pesquisas diagnósticas, ou quando essas existem, são superficiais.

Por diversas vezes, durante as observações realizadas, exemplos de não-diálogos foram notados. Diante de discussões entre alunos, entre alunos e professores, a voz sempre ouvida é a das gestoras e dos próprios professores ordenando comportamentos, estabelecendo regras, exigindo a presença dos responsáveis pelo aluno ou aluna. Observei que por vezes os estudantes tentaram se explicar diante das vozes alteradas da coordenadora e da vice-diretora, outros simplesmente abaixaram a cabeça e, chorando baixinho, permaneceram calados. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, nos lembra que calar os oprimidos e tirar deles o direito à fala é tirar do próprio opressor o direito de se libertar, o direito de enxergar-se opressor, o direito a usar as palavras em prol de si mesmo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 78).

Não é somente nas ‘conversas’ entre alunos e gestores em que não ocorreu diálogo. Notei que, em muitas aulas, o método mais comumente usado na escola H. ainda era o expositivo, apoiado em algumas técnicas e recursos acessórios, tais como o quadro negro, cartazes, televisão e vídeo, tudo acomodado na sala de aula padrão, com a mesa do professor defrontando-se com as fileiras de carteiras dos alunos. Raramente foram utilizadas outras formas e, quando o foram, a sua excepcionalidade foi, na maioria dos casos, revelada pelo seu enquadramento na categoria de atividades extracurriculares. A dificuldade de inovação foi notada na fala de alguns dos professores participantes. Quando Felipe afirma que “é difícil pra gente, às vezes, a gente só se preocupa com os conteúdos. Eu não sei o que na minha disciplina eu poderia fazer (...)”, está revelando também que as inquietações de cada profissional costumam não resultar em reflexões coletivas.

Em 1995, em pesquisa realizada junto a professores e alunos de escola pública, Eglê Pontes Franchi denunciava que a insatisfação dos professores em relação à carga horária e ao salário trazia sérias conseqüências para a educação. Dentre essas conseqüências estava a ausência de reflexão sobre a prática e sobre o papel do professor diante dos problemas dos alunos, falta de tempo para estudo e pesquisa, relação com a escola limitando-se apenas à sala de aula e não envolvimento com o projeto político pedagógico da escola.

Do mesmo modo que os professores não se envolvem na construção do projeto político pedagógico não o fazem diante das discussões sobre o fracasso escolar. As concepções do fracasso existente entre professores e gestores da escola H. corroboram as encontradas por Carlos Rodrigues Ladeia (2002) quando investigou o fracasso escolar de alunos de 5ª série na visão de alunos, pais e educadores. Mesmo sem fazer o recorte racial, as visões apresentadas pelos professores de ensino fundamental encontradas por ele, foram muito semelhantes às que também encontrei entre professores de 5ª a 8ª séries e entre os de ensino médio. Isso de certo modo se justifica, visto que, dependendo da disciplina ministrada,

um professor pode trabalhar com todas as séries da educação básica. De acordo com Ladeia, os educadores vêem os alunos que se evadem como pertencentes a famílias de baixa renda, com sérios problemas de relacionamento, agressivos, indisciplinados e comprometidos em relação à auto-estima, sendo assim, o fracasso escolar e a evasão seriam fenômenos de exclusiva responsabilidade dos alunos e de suas famílias.

Maria Elena Viana Souza (2003), pesquisando as concepções que alunos jovens, de ensino fundamental de 5ª a 8ª, tem sobre preconceito racial, também constatou entre os professores as concepções de que o responsável pelo fracasso escolar é o próprio aluno com sua falta de interesse e a respectiva família. Assim como Souza, acredito que o que precisa ser evidenciado na escola é o estímulo para que todos busquem seus direitos, principalmente os afro-descendentes, e para que o professor tome conhecimento dos problemas que os negros enfrentam em nosso país, inclusive dentro da própria escola.

As concepções sobre fracasso escolar apresentadas pelos professores e gestores já haviam sido apontadas por Maria Helena Souza Patto (1999) [original de 1988], que, apresentando um grande painel sobre as origens das formulações científicas que modelam os preconceitos étnicos e de classe, desvelou vários preconceitos ligados à educação, inclusive os que fazem referência a diferenças individuais e culturais, denunciando que idéias de inferioridade intelectual e moral há tempos foram atribuídas às camadas populares. Os estudos dela serviram a muitos que vieram depois, pois antes, como a própria autora constatou, havia poucas pesquisas que privilegiavam a investigação sobre a repetência e evasão mesmo esses problemas sendo uma constante no sistema educacional brasileiro.

Como o trabalho de Patto (1999) é muito profundo para ser comentado aqui, deter-nos-emos aqui apenas em alguns tópicos que são essenciais para entender as concepções de fracasso escolar que foram apresentadas pelos professores participantes desta pesquisa. Enquanto Franchi (1995) chamou a atenção para o fato de que muitos dos professores no Brasil também fazem parte das classes populares e assalariadas, sendo vítimas de um sistema opressor, Patto alertou que não basta definir a origem de classe dos educadores e quais são suas visões sobre a clientela atendida pela escola, não basta descrever suas condições de trabalho e analisar a legislação e política educacionais, há que se atentar para o fato de que os educadores estão investidos de poder e que é importante observarmos como esse poder é exercido, porque, no mais das vezes, no confronto de desejos e interesses dos grupos envolvidos, o que se vê é um confronto desigual entre os educadores e os usuários da escola (PATTO, 1999, p. 248).

Esse poder exercido pelos professores e gestores incide também no modo que as próprias famílias passam a ver os seus filhos. Muitas vezes destituídas da consciência de seus direitos e submissas ao que é afirmado pelos educadores, os pais e/ou responsáveis pelos estudantes também passam a culpabilizá-los pelo fracasso. De acordo com Patto um dos fatores que mais interfere no rendimento do aluno é a expectativa que os professores têm em relação a ele.

Nessa direção, a pesquisa de Maria Tereza Ramos Dias (1979) já havia comprovado a afirmação anterior. Dias, pesquisando as desigualdades sociais e oportunidade educacional de crianças e o modo pelo qual o sistema de ensino contribui para a reprodução das relações sociais, constatou que muito do desempenho apresentado pelos alunos de uma escola de periferia estava relacionado aos padrões sócio-econômicos. Para a pesquisadora, oportunidade educacional implicava em três aspectos complementares: acesso à escola, condições de desempenho no sistema escolar e utilização dos benefícios derivados da escolarização. Constatou ela, em sua pesquisa, que os alunos negros apresentavam oportunidades diferenciadas dos alunos brancos nos três aspectos, constituindo a raça negra uma desvantagem.

Conversando com os alunos sobre o fato de muitos não terem carteira de trabalho assinada, observei que nem sempre eles percebem a exploração a que estão sujeitos. Mostram-se contentes por ter um emprego; segundo eles, são jovens, têm pouca experiência e o empregador não teria condições de mantê-los caso exigissem o registro em carteira. Boa parte das moças trabalha como doméstica e os rapazes em pequenos comércios, os quais nem sempre têm firma aberta juridicamente. Sem registro, quando são dispensados não têm direito a aviso prévio, salário desemprego e fundo de garantia. Sendo pobres, precisariam ainda mais desse dinheiro que lhes é subtraído. Sem opções de resistirem, aceitam para ajudar a família e se submetem à exploração. Quando ocorre o desemprego, deles e de seus pais, e falta dinheiro para o aluguel da casa em que moram, de bairros simples, são empurrados cada vez mais para as favelas que os cercam. Os benefícios da escolarização para os negros é menor ainda que para os brancos.

Diante dos dados oficiais da evasão de alunos no ensino médio e das pesquisas recentes podemos observar que o ensino ministrado nas escolas localizadas em bairros populares e em periferias não se aproxima do ensino oferecido nas escolas não-populares; há dentro das escolas mecanismos que mantêm as desigualdades sociais. Antes de ser uma oportunidade real de ascensão, a escola tem representado ser um obstáculo aos que dela mais necessitam.

A escola poderia ser considerada um ponto de encontro, de reuniões, de discussões, de palestras e outras comunicações com e para as famílias dos alunos. Segundo as gestoras, os pais e/ou responsáveis dos/pelos alunos nem sempre têm muito tempo para vir à escola, não têm hábitos para se dedicar aos filhos e acompanhar o rendimento desses na escola. A responsabilidade pela educação escolarizada seria apenas da escola e dos professores.

Um exemplo de que as famílias são vistas ainda de modo preconceituoso e estereotipado foi quando da aplicação do censo escolar. O episódio em nenhum momento serviu para analisar os erros da escola, desde as atitudes tomadas pela professora da sala ao colocar alunos diante da sala e ela mesma classificá-los quanto à raça/cor da pele, quanto ao entendimento da diretora e dos demais colegas professores. A mãe da aluna foi vista como sendo uma pessoa radical por vir à escola brigar, mas o caso não serviu para refletir quanto ao fato da aluna ter sido exposta diante da sala, de ter sido classificada pela professora, e não por si mesma, como sendo negra. Não serviu para que atividades de autoclassificação e discussão sobre as raças/cores do povo brasileiro passassem a fazer parte do cotidiano escolar com a comunidade.

Além de não discutir muitos dos assuntos relacionados aos afro-descendentes, o caso da aplicação do censo escolar também revelou que há inclusive uma generalização quanto ao nível de escolaridade dos pais/responsáveis: ‘o pai não sabe escrever, não sabe ler’. Essa percepção que a professora-coordenadora apresenta nos revela algo mais do que seu simples e individual pensamento. Como afirma Muniz de Rezende (1990, p. 30), o pensamento individual tem sempre alguma ligação profunda com o do seu grupo e de sua época e na interpretação, por ser ela uma tradução da significação de uma existência social concreta, pode haver um conflito de imposição feito pela cultura dominante. Esse conflito de interpretações também é visto pela fenomenologia como algo natural, como um processo de aprendizagem, diretamente relacionado com a experiência cultural.

O ocorrido quando da aplicação do censo escolar não motivou para atividades, com alunos e comunidade, que tenham como temas o racismo, a discriminação e preconceito. O tema cor da pele/raça dos alunos, quando da chegada do censo, nunca é trabalhado com a comunidade, os pais não são chamados, pois, segundo a coordenadora, o censo chega em um malote, deve ser logo preenchido e devolvido para a Diretoria de Ensino, entretanto, todo ano esse censo é aplicado nas escolas públicas e tais classificações quanto à raça/cor da pele costumam gerar alguns incidentes.

E não basta promover encontros ou realizar projetos em que a comunidade seja apenas expectador, não participe ativamente de seu planejamento e execução. Pelo relato de uma das

professoras sobre as tensões e discussões quando da aplicação do censo percebeu-se que, mesmo a escola tendo desenvolvido projetos de resgate da história de negros moradores de um bairro de Piracicaba, os familiares reagiram à utilização da palavra ‘preto’ para classificá-los quanto à raça/cor da pele. A própria professora afirmou durante uma das reuniões de estudo/discussão que atividades organizadas unicamente por professores e gestores alheios à realidade vivida pelos afro-descendentes, resultam, às vezes, em eventos nos quais muitos tornam-se apenas expectadores. Segundo ela, mesmo a escola tendo desenvolvido um projeto específico de valorização da cultura negra, a interação entre pessoas negras e brancas acabou não acontecendo.

Professores e funcionários, mesmo julgando-se não preparados para um trabalho sobre questões relacionadas aos afro-descendentes, tomaram atitudes que apenas serviram para acirrar as tensões existentes. Julgaram os pais/responsáveis dos/pelos alunos como pessoas que não sabiam o porquê de se classificarem como afro-descendentes, sem perceber que ao apagarem a palavra ‘preto’ e colocarem em seu lugar ‘negro’ ou ‘afro-descendente’, a comunidade local estava mostrando claramente como se reconhece quanto à raça/cor da pele e posicionando-se contra um termo que durante muitos anos os depreciou.

Comunicação deficiente entre escola e comunidade e projetos desenvolvidos de modo pontual, em determinadas datas e interrompidos quando da remoção de docentes e direção surgiram como pontos relevantes ao estabelecimento e continuidade de relações tensas e conflituosas entre negros e brancos. A escola pesquisada, assim como outras que a experiência enquanto professora tem me revelado, não tem o hábito do diálogo com a comunidade, nem sequer espaço.

Em relação à estrutura física, a escola H. não oferece espaços apropriados para a interação nem de alunos nem de professores. Coordenadoras, vice-diretora e diretora se reúnem em uma pequena sala, em frente à cozinha, em meio ao constante barulho dos alunos nos horários de intervalo. Os professores, por sua vez, não têm uma sala para guardarem o material utilizado no dia-a-dia ou para permanecerem enquanto aguardam o horário de entrada em sala de aula.

Num primeiro momento, aos olhos de um observador ingênuo, tais condições poderiam ser analisadas de modo desvinculado de toda e qualquer ação que ocorra dentro da escola. Pensar na melhora da qualidade de ensino e nas relações étnico-raciais também perpassa por mudanças estruturais na arquitetura da escola H., com espaços mais abertos, flexíveis, funcionais, de múltiplo uso, com maior integração entre as áreas, em consonância

com a perspectiva de que, tanto quanto o comportamento das pessoas, os ambientes da escola são educativos, na medida em que suscitam novas relações e novas atitudes.

Os professores, gestores e alunos se acomodam como podem nos espaços existentes. Sujeitam-se a cargas horárias exaustivas, a constantes mudanças no corpo docente e gestor, acostumam-se a não refletir sobre os problemas dos alunos, mantêm o silêncio diante de preconceitos e discriminações.

A partir do momento que o professor se omite diante dos estereótipos e preconceitos presentes na sociedade, ele está contribuindo ativamente para que a exclusão social e educacional de muitos alunos continue. Não basta abrir escolas, é preciso que a educação ministrada nelas seja de qualidade e qualidade vai além dos conteúdos curriculares, significa também ajudar o aluno a desenvolver habilidades e competências para que ele possa utilizar os conhecimentos adquiridos para interferir no meio em que vive, lutando para diminuir as desigualdades sociais. Desse modo, os conhecimentos produzidos se tornariam instrumentos de emancipação, de construção de consciência crítica, de diálogo e participação. A sala de aula seria um local de diálogo e de permanentes conflitos, local em que alunos e professores aprenderiam, local em que a prática educativa deveria ser a favor da autonomia dos educandos e educadores.

A construção de uma sociedade brasileira realmente democrática e mais igualitária é dever de todos. Para essa construção, primeiramente podemos pensar em todos os cidadãos brasileiros, nos partidos políticos e nos movimentos sociais, mas, atualmente, também é uma responsabilidade da escola e dos educadores a quem cabe exercer um papel transformador. Porém, a escola, em sua grande maioria, tem se limitado a reproduzir a tradicional educação diferenciada, tanto pela prática docente; pelos materiais utilizados, entre eles os livros didáticos; como pelo cotidiano escolar, pelo olhar de professores, gestores e alunos que vêem e se vêem a todos como sendo iguais e com os mesmos anseios, resultando em um desempenho escolar desigual entre negros e brancos.

Como observado por Cecília Collares e Maria Moysés (1996), pesquisando os preconceitos no cotidiano escolar, há quase que um consenso dos professores em culpabilizar o aluno e sua família pelo fracasso escolar e pela evasão; há também aqueles que acusam outros educadores. Os professores da escola H. que refletiram sobre sua própria prática revelaram a percepção de que as falhas podem estar em outros colegas de profissão, nunca em si mesmo. Os que assumidamente afirmaram calar-se diante de casos de discriminação justificaram tal omissão devido à falta de conhecimentos, a formação inicial e continuada que, segundo eles, não abordavam as relações étnico-raciais, o que percebo como uma distorção do

papel da formação profissional. Ainda mais tendo verificado que no acervo da biblioteca da escola havia muitos livros discutindo a temática negra na escola.

Collares e Moyses criticam o tom autocomplacente do professor ao falar de si mesmo e o discurso acusador ante a criança e sua família. Professores ressaltaram a carga horária imposta a eles, o programa de progressão continuada, os alunos desinteressados em estudar, mas não se espantaram diante do fato de que houve professores que afirmaram não ler um livro sequer sobre a educação brasileira nos últimos dez anos ou diante do fato de que a escola H. perde cerca de 30 alunos a cada ano somente nas classes de ensino médio.

Durante todo o tempo da pesquisa, convivendo com os professores, gestores, alunos e alguns funcionários, pude notar que, mesmo diante de dificuldades e resistências de alguns, há a possibilidade de uma ação pedagógica emancipatória e que atenda à diversidade racial e cultural. A própria professora-coordenadora foi um exemplo de que a reflexão coletiva resulta em reflexão sobre a própria prática. Sob sua coordenação, a escola desenvolveu, em 2007, um projeto cultural em que os alunos negros do bairro puderam mostrar a todos um pouco de suas músicas, danças, penteados e discutir os problemas que enfrentam na sociedade em geral. Não foi apenas um evento patrocinado por verbas públicas, mas uma discussão séria entre alunos negros e brancos, professores que enxergam as desigualdades que há entre o desempenho e permanência de alunos negros e brancos e aqueles professores que ainda insistem em afirmar que todos somos iguais e temos as mesmas oportunidades. Estes últimos se esquecem que, em uma sociedade democrática e capitalista as possibilidades reais de ascensão, como afirma Patto (1995), são, por definição, desiguais.

Neste final de 2007, novamente houve mudanças no corpo de gestores da escola H. Um novo professor assumiu a coordenação, no início de 2008 novos professores virão fazer parte do corpo docente, o que nos leva a desejar o que uma professora afirmou, que o movimento negro exija mais das instituições escolares para que a Lei 10.639/2003 e para que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam realmente implantadas, pois a ausência de uma política educacional que respeite a multiculturalidade de um povo, dificulta o desenvolvimento de projetos que visem à conscientização de professores e gestores sobre seu papel na luta por uma sociedade menos desigual e menos preconceituosa.

As várias conversas e convívio cotidiano, nas reuniões, festas, comemorações até mesmo quando das reprimendas aos alunos tornaram-se por vezes material riquíssimo para a pesquisa, entretanto, tornaram-se outras vezes dificultadores da imparcialidade na pesquisa. O conhecimento e presença diante de situações que se revelaram discriminatórias,

preconceituosas e autoritárias fizeram-me chorar silenciosamente e longe de todos e fizeram-me pensar em desistir de tudo, não somente da pesquisa, mas da docência. As constantes mudanças de professores, diretores, coordenadores pareceram-me, em um primeiro momento, impossibilidade de um trabalho coeso que reflita no projeto político-pedagógico da escola, mas me foi mostrado que as constantes mudanças fazem parte da dinâmica da educação pública brasileira e, mesmo desse modo, é possível lutar para que haja respeito nas relações étnico-raciais, é possível discutir a evasão escolar com seriedade, é possível lutar pela melhora na qualidade do ensino oferecido.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sergio. **Os descaminhos da tolerância**: o afro-brasileiro e o princípio da isonomia e da igualdade no Direito Constitucional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.
- ALENCASTRO, Luis Felipe – **O trato dos viventes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo** (1888 – 1988). Bauru/SP: EDUSC, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Teresa Cristina N. A Classificação de “Cor” nas Pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.14-16, dez.1987.
- BARBOSA, Marcio. **Frente Negra brasileira**: depoimentos, entrevistas e textos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane; SANTOS, Daniel Domingues dos; QUINTAES, Giovani. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para Discussão n. 834) Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: maio 2005.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/HISTORICO_trajetoria_e_desafios_dos_ciclos_escolares.pdf>. Acesso em: jan. 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Igualdade e Diversidade no Trabalho, In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Ação afirmativa e diversidade no trabalho**: desafios e possibilidades, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 13-32.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzzelli. **Crianças oprimidas**: autonomia e submissão. 1989. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1989.
- BLAU, Peter; DUNCAN, Otis. **The american occupational structure**. Nova Iorque: Wiley, 1967.
- BORGES, Ana Regina Santos. **Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**: um estudo sobre o programa “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”. 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BORGES, Edson; d’ADESKY, Jacques, MEDEIROS, Carlos Alberto. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATTANI, Afrânio Mendes (Orgs). – **Pierre Bourdieu** – Escritos sobre educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRANCALION, Elayne Batista Siqueira. **O ensino de história e o desafio da aprendizagem dos alunos nas classes de aceleração**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 64, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: julho 2005.

_____. Lei n.10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: junho 2004.

_____. Lei n. 10.219, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação – “Bolsa Escola” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 abr.2001. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS_2001/L10219.htm>. Acesso em: maio 2007.

_____. Lei n. 10.836, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2004. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm>. Acesso em: maio 2007.

_____. Decreto n. 5.749, de 12 de abril de 2006. Altera o caput do art. 18 do Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004, dispondo sobre atualizações de valores referenciais para caracterização das situações de pobreza e extrema pobreza no âmbito do Programa Bolsa Família, previstos no art. 2º, §§ 2º e 3º, da Lei n. 10.836, de 09 de janeiro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 abr. 2006. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5749.htm>. Acesso em: maio 2007.

_____. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de setembro 2004 e retificada em 27 de set. 2004. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Quadro/_Quadro%20Geral.htm#anterioremc>. Acesso em: maio 2007.

_____. CONGRESSO NACIONAL. Subchefia de Assuntos Parlamentares. **Projeto de Lei n. 3627** de 12 de abril de 2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2004/msg233-040513.htm>. Acesso em maio de 2007.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: maio 2006.

_____. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Apresenta orientações, princípios, fundamentos para o planejamento, execução e avaliação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: julho de 2005.

_____. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS). **Programa Bolsa Família**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/beneficios-e-contrapartidas>. Acesso em: agos. 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional. Prefácio de Florestan Fernandes. São Paulo: Nacional, 1960.

CASHMORE, Ellis; BANTON, Michael; et all. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, Campinas: Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história**. São Paulo: Saraiva, 2002. (livro didático - 7ª série, 2.ed.)

CRUZ, Levy. **Democracia racial, uma hipótese**. Trabalhos para Discussão n. 128/2002, ago. 2002. Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <www.fundaj.gov.br/tpd/128.html>. Acesso em: março 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A História Africana e os elementos básicos para o seu ensino. **Revista do NEN - Negros e o currículo**. Florianópolis n. 2, nov. 1997.

_____. **O ensino da História Africana**. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499>>. Acesso em: maio 2006.

d'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DELEUZE, Gilles. Post scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992, p. 219-226.

DIAS, Maria Tereza Ramos. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional** – a produção do fracasso. 1979. 154 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana** – Acesso ao ponto de partida da Ética. São Paulo: Loyola, 1977.

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

FERNANDES, Florestan. Prefácio. In: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960, p.xiv.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

_____. O mito revelado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 de junho de 1980. Folhetim. Disponível em: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/>>. Acesso em: set. 2005.

FERREIRA, Sebastião. **A Progressão continuada nas escolas e a exclusão silenciosa**. São Paulo: Editora Scortecci, 2006.

FERREIRA, Sergio Guimarães; VELOSO, Fernando. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 481-513, 2003.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em Educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1997, p. 23-33.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FOUCAULT, MICHEL. A sociedade disciplinar em crise (1978). In: MOTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: ____.(Org.). **A causa dos professores**. São Paulo: Papirus, 1995, p.17-90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GENTILI, Pablo et al. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-188, abril 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: julho 2007.

GIGANTE, Moacir. **História, memória e cotidiano nas primeiras séries do primeiro grau**. 1994. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994.

GIORGI, Amadeo. **Phenomenology and psychological research**. Pittsburg, PA: Duquesne University Press, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. 449f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: mar. 2007.

GOMES, William. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência Consciente. **Psicologia - USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: jan. 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 15-24.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.27-29, dez.1987.

GORENDER, Jacob. **Brasil em preto e branco**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

_____. Democracia racial. **Cadernos Penesb**, Niterói, n.4, p.33-60, 2002. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. Acesso em: agos.2007.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.29, n.1, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: jun.2007.

HAGE, Jorge. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990. p. 83.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p.355-374, 1995.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.73, p.5-12, maio 1990.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HERINGER, Rosana (Org.). **A cor da desigualdade**: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil. Rio de Janeiro: IERÊ: Núcleo da Cor, LPS, IFCS, UFRJ, 1999.

HERINGER, Rosana. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 291-334, dez. 2001.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 51- 68.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas – introdução à fenomenologia**. São Paulo: Madras, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2001**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: nov. 2005.

_____. **Censo Demográfico 2000. População. Indicadores Sociais**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: nov. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Relatório Nacional 2001**. Brasília: MEC, INEP, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/saeb_01.htm>. Acesso em: dez. 2005.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo Escolar 2004** (dados preliminares). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/saeb_01.htm>. Acesso em: out. 2005.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br/site>>. Acesso em: jun.2007.

_____. **Dicionário de Indicadores Educacionais – Fórmulas de cálculo**. Brasília: MEC/INEP, 2004.

Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/estatisticas/dicionario_indicadores_educacionais.pdf> . Acesso em: jun. 2007.

_____. **Relatório Pedagógico ENEM 2005**. Brasília: MEC, INEP, 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enem/2005/Relatorio_Pedagogico2005.pdf>. Acesso em: agos. 2007.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p.119-134.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: maio 2005.

JACKSON, Philip. **Life in classrooms**. New York: Teachers College Press, 1990.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

LADEIA, Carlos Rodrigues. **O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão de alunos, pais e educadores**. 2002. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LAM, David. **Generating extreme inequality: Schooling, Earnings and Intergenerational Transmission of Human Capital in South Africa and Brazil**, Report, nº 99-439, Michigan, Population Studies Center, University of Michigan, 2000.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1997, p. 35- 50.

MAIO, Marcos Chor. O projeto unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 41, p.141-158, out. 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1986.

MASINI, Elsie. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. **A prática docente na escola de 1º grau: do amor, acusação e bom senso a competência técnica e vontade política.** 1981. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 1981.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho.** São Paulo: Instituto Futuro Brasil, 2001. Disponível em: <<http://www.ifb.com.br/estudos.php>>. Acesso em: out. 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção [1945].** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior.** 2000. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Tompson, 2002.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1994.

MOURA CASTRO, Cláudio. **A prática da pesquisa.** São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1977.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. (Org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: ago. 2006.

_____. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói (RJ): EdUFF, n. 5, p. 15 – 34, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, 2003. p. 421-461. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: fev. 2007.

OLIVEIRA, Jane Souto de. **Brasil mostra tua cara: Imagens da População Brasileira nos Censos Demográficos de 1872 a 2000**. Rio de Janeiro: ENCE/IBGE, 2003. (Texto para Discussão n. 6)

Disponível em: http://www.ence.ibge.gov.br/publicacoes/texto_para_discussao/default.asp. Acesso em: jun.2007.

OLIVEIRA, Rachel de. **Preconceitos, discriminações e formação de professores – do proposto ao alcançado**. 2001. 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2001.

PAIXÃO, Marcelo; SANT'ANNA, Wânia. Desenvolvimento humano e população afrodescendente no Brasil: uma questão de raça. **Proposta (FASE)**, Rio de Janeiro, n. 73, p. 38-41, jun/agosto 97.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e resistência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. Petrópolis: Vozes, 1990.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. Qualidade de ensino e progressão continuada. In: KRASILCHIK, Myriam (Org). **USP fala sobre educação**. São Paulo: FEUSP, 2000, p. 23.

PETRUCCELLI, José Luis. **Classificação étnico-racial brasileira: onde estamos e aonde vamos**. Rio de Janeiro: REAA/IUPERJ, 2006 (Texto para discussão n. 1). Disponível em: <<http://aasn.iuperj.br/txt-discussao/1-2006-petruccelli.pdf>>. Acesso em: out. 2007.

PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.80, p.41-50, fev.1992.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **PAIDÉIA [USP]**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 239-247, ago. 2005.

Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/31/10.pdf>>. Acesso em: mar. 2007.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 38).

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128. julho/dez. 2002.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; CERQUEIRA, César Augusto. As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais: conceitos e aplicações. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Orgs.). **Introdução à demografia da educação**. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), 2004. Disponível em: <<http://www.abep.org.br>>. Acesso em: set.2007.

RIVAS, Leda. **Parceiros do tempo**. Recife: Universitária, 1997. p. 179-191. (O Anarquista de Apipucos).

Disponível em: <<http://prossiga.bvgf.fgf.org.br/frances/escritor/entrevistas/anarquista.htm>>. Acesso em: março 2005.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p.161-178.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSA, Luiz Vergílio Batista da. **Exclusão étnica: Uma face do fracasso escolar – a exclusão de adolescentes negros, na perspectiva de aproximação de pressupostos teóricos de inclusão**. 2001. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146. jun. 2003.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: fev 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP – Dossiê Povo Negro – 300 anos**, São Paulo, n. 28, p. 110-121, dez/jan./fev 95-96.

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

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p.275-289, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: jun. 2007.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. **Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade**. Módulo I. Ensino Médio. São Paulo: SEE/SP; NEAB/UFSCar, [2005].

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOARES, Sergei. **Perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras**. Brasília: IPEA, 2000. (Texto para Discussão n. 769) Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2000td_769.pdf>. Acesso em: mar.2006.

SHICASHO, Sônia Tié (Org.). **Desigualdade racial: indicadores socioeconômicos – Brasil, 1991-2001**. Brasília: IPEA, 2002.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2000, p.13-30.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro – Porto Alegre**. 1987. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1987.

_____. Pode a Educação Prevenir Contra o Racismo e a Intolerância? In: SABÓIA, Gilberto Vergne (Org.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça/SECAD, 2001, p. 103-122.

_____. Pesquisa em Educação, com base na Fenomenologia. In: **Pesquisa em Serviço Social**. Rio de Janeiro: ANPESS/CBCISS, 190 – p. 109-132.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. 1999. 172f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia do IFCHC da UNICAMP, Campinas, 1999.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. 2003. 235f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TÚBERO, Rosana. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba - SP**. 2003. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Ciência e Cultura (SBPC)**. Campinas, v. 59, n. 2, p. 46-49, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php>>. Acesso em: jun. 2007.

ZWEIG, Stefan. **Brasil: país do futuro**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1941.

ZITKOSKI, Jaime José. **O método fenomenológico de Husserl**. Porto Alegre: EdPUCRS, 1994.

ANEXOS

Quadro 1 - Conversas com os professores do ensino médio

<p>Sujeito 01 – Nany</p> <p>Pergunta: Quando falamos de evasão escolar do aluno negro, o que você pensa sobre isso?</p> <p>Profª Nany: <1>O fracasso escolar do negro não é justificado em apenas um fator. <2>A história do negro é uma história de discriminação e humilhação. <3> Sabemos que muitos já crescem este estigma e o carregam pela vida. Talvez essa marca já encaminhe para o insucesso.</p> <p>Pergunta: Que fatores seriam esses que você falou?</p> <p>Profª Nany: <4>Esses fatores que determinam a vida do aluno negro são o racismo do brasileiro, a discriminação e a falta de perspectiva...(pausa)...<5>ele acredita que não adianta estudar, uma vez que não terá oportunidade no mercado de trabalho. Então, se espelham nos jogadores de futebol e nos pagodeiros e funkeiros. <6>Muitos alunos vêm pra escola com a moral abalada, são muitos problemas, a escola é importante pra eles, a gente tenta fazer algo, mas não temos profissionais pra isso. Nem nos aspectos psicológicos e pedagógicos.</p> <p>Pergunta: Como você acha que a escola e os professores podem contribuir pra diminuir os problemas de evasão?</p> <p>Profª Nany: <7>É difícil, são muitos anos vivendo num país racista, <8>mas acho que estamos mudando, tem a lei, tem as diretrizes...estamos fazendo vários projetos, [es]tamos discutindo bastante, não sei se isso vai dar resultado...(pausa)...talvez daqui a alguns anos...A escola, ela precisa ajudar para reverter essa situação...(pausa)...trabalhando com a igualdade e valorização pessoal, mostrando que cada um tem suas potencialidades. O professor Sérgio faz muito isso aqui, arranja emprego pros alunos, leva eles pra fazerem cursos, pensa no futuro profissional deles.</p> <p>Pergunta: De meninos e meninas?</p> <p>Profª Nany: (rindo)...não, só de meninos...moços do ensino médio.</p>	<p>Redução</p> <p>Para a professora Nany a evasão escolar do aluno negro se deve a vários fatores, ela afirma que a história do negro é de [1] discriminação e [2] humilhação.</p> <p>Para ela, eles crescem com um [3] estigma que carregam para toda a vida e que talvez os encaminhe para o insucesso. Quando questionada sobre quais seriam os fatores por ela mencionados, ela afirmou que seriam o [4] racismo, [1] a discriminação e [5] a falta de perspectiva dos alunos diante do mercado de trabalho.</p> <p>Segundo ela, os alunos negros deixam de acreditar nos estudos e têm como modelos os jogadores e cantores. A professora ainda afirmou que muitos alunos vêm para a escola com [6] problemas pessoais, sugerindo que são problemas psicológicos e de aprendizagem.</p> <p>Ao ser perguntada sobre o papel da escola e dos professores diante da evasão, a professora disse que acha ser difícil diminuir a evasão, visto que o país é racista, entretanto, acredita que a Lei 10.639, as Diretrizes Curriculares e os projetos desenvolvidos na escola podem contribuir para uma mudança, a longo prazo. Citou também que a escola precisa ajudar a reverter a situação atual trabalhando com a igualdade e valorizando as potencialidades dos alunos.</p> <p>Como exemplo disso, apontou as ações do professor de Ciências que consegue emprego e cursos para os rapazes.</p> <p>[1] discriminação [2] humilhação [3] estigma [4] racismo [5] falta de perspectiva/motivação [6] problemas pessoais</p>	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ problema da evasão é devido a vários fatores. ❖ dificuldades atuais dos alunos negros se devem ao passado histórico. ❖ ser negro seria um estigma gerando insucesso. ❖ alunos negros ainda enfrentam racismo, discriminação. ❖ alunos não vêm nos estudos um modo de ascensão profissional/social ❖ a escola é um local em que eles buscam acolhimento. ❖ dificuldade de realizar um trabalho que supere os problemas encontrados na escola pública, principalmente pela falta de profissionais específicos. ❖ esperança nos projetos desenvolvidos. ❖ valorização do trabalho desenvolvido na escola, citando ações de outros professores.
---	--	--

<p>Sujeito 02 – Cássia</p> <p>Pergunta: O que você quis dizer durante a nossa última reunião quando afirmou que as famílias eram responsáveis pelo rendimento e pela evasão dos alunos?</p> <p>Profª Cássia: <1>Pela vivência escolar e pelo que tenho observado do nosso cotidiano, sei que acho que as relações familiares ou a desestrutura familiar é um dos problemas que mais tem afetado o desenvolvimento da criança no ambiente escolar, <2>pois eles chegam à escola sem motivação, auto-estima baixa e acaba refletindo no seu desenvolvimento escolar.</p> <p>Pergunta: Você disse, em um de nossos encontros, que às vezes os próprios alunos negros são racistas, discutem e brigam ofendendo um ao outro e que esses que brigam às vezes desistem da escola. Por que você acha que eles são racistas? O que você faz nessas horas?</p> <p>Profª Cássia: <3>Acho que eles são racistas porque usam palavras pra ofender a própria raça, falam nomes de animais um pro outro. <4>Chamo a atenção, falo que temos que nos respeitar e que somos iguais e que se um não respeitar o outro do jeito que é, ninguém vai respeitar, o mundo vira um caos.</p> <p>Pergunta: Você acha que isso resolve o problema.</p> <p>Profª Cássia: <5>Bom, eles param de brigar...(pausa)...ou mando pra diretoria. <6>Não vou me envolver muito e falar de preconceito, racismo, você vê...eu sou super branca...eles podem achar que eu estou me metendo onde não devo...(pausa)...<7>e você sabe que já tivemos alguns problemas aqui por causa disso...(riso)...eu não quero apanhar...(riso)...</p>	<p>Redução</p> <p>A professora Cássia afirma que, pela sua vivência escolar e pelas observações no cotidiano, sabe que [1] as relações familiares ou [2] a desestrutura familiar é um dos problemas que mais tem afetado o desenvolvimento das crianças na escola. Segundo ela, os alunos chegam [3] sem motivação, [4] auto-estima baixa e isso acaba refletindo no desenvolvimento. A professora foi lembrada que já havia dito anteriormente em uma das reuniões que os alunos negros às vezes também eram racistas, que discutiam e brigavam entre si e que alguns dos que brigavam acabavam desistindo da escola. Então, foi questionada sobre o motivo de achá-los racistas e sobre a atitude que toma. Ela respondeu que os acha racistas porque usam palavras para ofender a própria raça, bem como nomes de animais. Quanto à atitude tomada diante das discussões e brigas, afirmou que chama a atenção falando sobre respeito e igualdade. Quando indagada da eficácia dessa atitude, disse que quando não resolve com a conversa, os envia para a diretoria. Afirmou ainda que, por ser branca, não se envolve muito nesses assuntos, ainda mais quando outros colegas já tiveram problemas. (a professora está fazendo referência à aplicação do censo escolar e às mães que vieram reclamar da palavra preto empregada no questionário)</p> <p>[1] relações familiares [2] desestrutura familiar [3] falta de motivação [4] auto-estima baixa</p>	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ família é responsável pelo rendimento e evasão dos alunos. ❖ alunos vêm sem motivação. ❖ baixa auto-estima. ❖ alunos negros que brigam entre si são racistas. ❖ discurso sobre igualdade humana e respeito ao próximo. ❖ intervenção da diretora, quando o discurso falha. ❖ problemas que envolvem negros são somente de negros. ❖ receio e insegurança ao abordar os problemas.
--	---	---

<p>Sujeito 03 – Sérgio</p> <p>Pergunta: Professor, em um dos nossos encontros, você disse que concordava que a grande evasão era um fracasso escolar. O que você acha que leva os alunos negros a abandonarem a escola?</p> <p>Prof. Sérgio: <1>Penso que são vários os fatores que contribuem para o fracasso escolar dos alunos e não é só dos negros. <2>Em primeiro lugar, podemos citar que ele é influenciado pela própria família que interfere na educação de seus filhos de maneira preconceituosa. <3>Isso vai ter consequência na má formação da personalidade, na escolha de amizades e até no mercado de trabalho, <4>fazendo com que muitos se sintam diminuídos, criando um ambiente cheio de preconceitos.</p> <p>Pergunta: Você quer dizer que o fato dele se sentir diminuído aumenta o preconceito?</p> <p>Prof. Sérgio: Isso, <5>quando o aluno se sente diminuído, cria uma certa distância entre eles. <6>Na escola esse fracasso não existiria se cada um colocasse dentro de si que ele tem personalidade própria, possui inteligência própria, possui esforço próprio para atingir seu ideal na vida, constituir família e atingir o tão almejado sucesso profissional em seu futuro. <7>A gente aqui tem investido bastante nisso de arrumar emprego pros alunos e até pra alguns pais nós conseguimos. Também tem os cursos de dirigir empilhadeiras...<8> Isso ajuda eles a ficar na escola e pensar nos estudos.</p> <p>Pergunta: Vocês têm conseguido emprego tanto pra alunos negros quanto pra brancos?</p> <p>Prof.Sérgio: Nem penso na cor deles! A maioria do bairro é de negro, se eu for contar...(pausa)...acho que arranjei emprego pra pouco branco...(ri)...</p>	<p>Redução</p> <p>Para o professor Sérgio, há vários fatores que contribuem para o fracasso escolar dos alunos, não só dos alunos negros. Cita, como primeiro, [1] a influência da família que interfere na educação dos filhos de maneira preconceituosa. Conseqüências dessa educação seriam vistas na má formação de personalidade, na escolha errada de amizades e até mesmo no mercado de trabalho. Para ele, essa influência da família faz com que muitos se [2] sintam diminuídos, criando [3] um ambiente cheio de preconceitos. Questionado se esse fato de se sentirem diminuídos aumentaria o preconceito, ele afirma que sim. Para ele, esse sentimento aumenta a distância entre os alunos. O professor afirma que o fracasso na escola não existiria se [4] cada um visse que tem personalidade própria, inteligência e esforço para atingir o ideal, constituir família e conseguir sucesso profissional. Acrescentou que a escola tem conseguido alguns empregos para alunos e até mesmo para alguns pais de alunos e tem feito o encaminhamento de alunos para os cursos de dirigir empilhadeiras. Questionado se os empregos obtidos eram para alunos negros ou brancos, ele afirmou não pensar na cor dos alunos, mas como o bairro é formado por maioria negra, os brancos atendidos são poucos.</p> <p>[1] relações familiares [2] baixa auto-estima [3] alunos preconceituosos [4] ausência de força interior</p>	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ problema da evasão é devido a vários fatores. ❖ família é responsável pela educação preconceituosa. ❖ educação capaz de influenciar na formação da personalidade e na auto-estima, na escolha de amizades e no mercado de trabalho. ❖ auto-estima baixa. ❖ preconceitos aumentam distância entre alunos. ❖ esforço por sucesso é responsabilidade do aluno. ❖ valorização do trabalho da escola. ❖ estabilidade financeira contribui para a permanência na escola.
---	--	--

<p>Sujeito 04 – Zélia</p> <p>Pergunta: Quando falamos de evasão escolar do aluno negro, você disse que era muito complicado analisar. O que você pensa sobre isso?</p> <p>Profª Zélia: <1>A evasão escolar dos negros é um problema puramente social. <2>As oportunidades são iguais às outras etnias. <3>A continuidade dos estudos depende principalmente da condição familiar de cada um. <4>Nossa população, em sua grande maioria, é de origem africana, eu mesma sou. <5>Mas essa maioria também é a mais pobre, param de estudar para se sustentar e sustentar a família. <6>A escola pode até fazer vários projetos, e até acho que temos que fazer pra valorização humana, <7> mas não será possível termos resultados bem positivos se eles não tiverem condições mínimas de subsistência.</p> <p>Pergunta: Então, você acha que os alunos do ensino médio daqui da escola se evadem por causa da pobreza?</p> <p>Profª Zélia: É como eu falei. Todos têm as mesmas oportunidades, porém o problema social é mais agravante, <8> pois tanto os negros quanto os brancos da classe pobre são atraídos para a escola muitas vezes para comer e ter onde ficar. <9>Às vezes, a discriminação ocorre entre os próprios alunos negros. Portanto, se há fracasso é pela condição econômica em que o aluno se encontra.</p>	<p>Redução</p> <p>Para a professora Zélia, a evasão escolar dos negros é um problema puramente social. As oportunidades são iguais às outras etnias. A continuidade dos estudos depende da [1] condição econômica da família. Ela afirma que a maioria da população é de origem africana, inclusive ela, e que essa maioria também é a mais pobre, interrompendo os estudos para sustentar a si mesmo e à família. Ela afirma que a escola deve trabalhar com vários projetos que visem à valorização humana, mas que os resultados não serão muito positivos caso os alunos não tenham condições mínimas de subsistência. Questionada se a evasão de alunos do ensino médio é devido à pobreza, ela afirma que todos têm as mesmas oportunidades, o agravante são os problemas sociais. Segundo ela, tanto os negros quanto os brancos pobres são atraídos para a escola porque nela encontram comida e abrigo. Comenta, antes de concluir sua fala, que, às vezes, ocorre discriminação entre os próprios alunos negros e que o fracasso é causado pelas condições econômicas.</p> <p>[1] condição econômica da família.</p>	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ problema da evasão tem causas econômicas. ❖ crença de que oportunidades são iguais para negros e brancos. ❖ continuidade dos estudos se deve à condição econômica da família. ❖ reconhecimento de que maioria brasileira é negra. ❖ concordância quanto a projetos que valorizem aspectos humanos. ❖ sucesso de projetos está relacionado à condição econômica dos alunos. ❖ escola é local para brancos e negros pobres se alimentarem e serem acolhidos. ❖ crença na discriminação entre alunos negros.
--	--	---

<p>Sujeito 05 – Ronald</p> <p>Pergunta: Quando nós estávamos falando sobre rendimento escolar e diferenças entre as médias apresentadas pelos negros e pelos brancos no SARESP e no ENEM, e da grande evasão que temos na cidade, você disse não saber se entre seus alunos isso acontece. Pelos resultados oficiais nós sabemos que aqui em Piracicaba isso também aconteceu e continua acontecendo. O que você acha disso?</p> <p>Prof. Ronald: <1>Acho que o rendimento escolar do aluno negro é baixo porque ele se sente rejeitado, discriminado às vezes, <2> não tanto pelos colegas...<3> parece que eles nem ligam pra isso...<4>mas pelo mundo lá fora e por alguns professores, é lógico, também tem professores preconceituosos. <5>Mas eles têm que ter força.</p> <p>Pergunta: Você acha fácil ter força e não desistir da escola?</p> <p>Prof. Ronald: <6>Eu também tive que enfrentar muita coisa nessa vida,<7>mas estudando a gente consegue vencer, consegue crescer como pessoa e academicamente também.</p> <p><8>[Nossos alunos são muito pobres e <9>falta um pouco de perspectiva e estímulo.] <10> É nisso que estamos investindo, por isso fizemos o provão, você viu como foi a montagem, <11> fomos apresentar os projetos na Unimep e <12> falamos pra eles os cursos que tem na cidade. <13>Também estamos desenvolvendo o projeto...você sabe...discutimos o racismo no país, passamos filmes e os alunos estão fazendo entrevistas, cartazes, apresentando o resultado pras outras salas da escola, eles [es]tão participando bem.</p>	<p>Redução</p> <p>Para o professor Ronald, o baixo rendimento dos alunos é devido à [1] rejeição e à [2] discriminação que ele enfrenta. Segundo ele, isso não seria por parte dos alunos, que parecem não dar importância, mas pelas pessoas fora da escola e por alguns [3] professores preconceituosos. Para este professor, os alunos têm que ter força de vontade. Indagado se seria fácil para os alunos terem essa força e não abandonarem a escola, ele respondeu que também enfrentou problemas. Afirma que estudando consegue-se crescer como ser humano e academicamente também (está se referindo ao fato de estar cursando uma pós-graduação). Para ele, os alunos dessa escola são [4] pobres e lhes [5] faltam perspectiva e [6] estímulo. Segundo ele, a escola está investindo nos alunos, elaborando e aplicando provas seguindo modelos de concursos, ensinando a pesquisar e apresentar projetos acadêmicos e listando os cursos pós-ensino médio que há na cidade. Além disso, ele se refere ao projeto desenvolvido junto a professores e alunos cuja temática são as relações étnico-raciais, liderado pela coordenadora do período noturno. Nesse projeto, os alunos estariam discutindo o racismo no Brasil, assistindo a filmes, realizando entrevistas e elaborando cartazes.</p> <p>[1] baixa auto-estima [2] discriminação [3] professores preconceituosos [4] condição econômica [5] falta de motivação</p>	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ discriminação e rejeição contribuem para baixo rendimento escolar do aluno negro. ❖ discriminação entre colegas de classe/escola. ❖ discriminação por parte de colegas não tem muito peso para os discriminados. ❖ professores preconceituosos na escola. ❖ necessidade de ter força interior para enfrentar os problemas. ❖ coloca-se enquanto pessoa que também enfrentou preconceitos e discriminações. ❖ educação ajuda no crescimento interior e profissional. ❖ pobres não têm perspectiva e motivação para o estudo. ❖ falta de perspectiva e estímulo. ❖ elaboração de um ‘provão’ e o conhecimento de cursos existentes na cidade poderiam estimular os alunos. ❖ valorização do trabalho da escola.
--	---	--

<p>Sujeito 6 – Felipe</p> <p>Pergunta: Nós estávamos falando sobre as desigualdades sociais e os níveis de escolaridade e evasão dos alunos brasileiros. O que você pensa sobre a diferença encontrada entre brancos e negros?</p> <p>Prof. Felipe: <1>Aqui na nossa escola o rendimento é igual. <2>Creio que as diferenças encontradas nos indicadores socioeconômicos evidenciam apenas a falta de oportunidades e de acesso e não a falta de competências e de capacidades. <3>Creio que os mais pobres são os negros e eles acabam saindo pra trabalhar. <4>Precisamos no Brasil valorizar mais a cultura negra, pra buscarmos um sentido de igualdade. <5>Precisamos motivar os alunos...(pausa)...<6>mas é difícil pra gente, às vezes, a gente só se preocupa com os conteúdos. <7>Eu não sei o que na minha disciplina eu poderia fazer, <8>acho que se eu der uma boa aula e mostrar pra eles a importância do estudo dela, já tô fazendo a minha parte.<9> Na minha sala, aqui na escola toda, tem essa preocupação com a auto-estima, <10>às vezes damos bronca, perdemos um pouco a paciência, mas é pro bem deles.</p>	<p>Redução</p> <p>Para o professor Felipe, o rendimento na escola H. é igual a todos alunos. Ele crê que as diferenças encontradas nos indicadores socioeconômicos evidenciam apenas a falta de oportunidades e de acesso e não a falta de competências e de capacidades. Para ele, [1] os negros são os mais pobres e abandonam a escola para trabalhar. Ele afirma que no Brasil há a necessidade de se valorizar mais a cultura negra para obter um sentido de igualdade. [2] Diz que a escola e os professores precisam motivar os alunos, mas que não sabe como fazer isso. [3] Reconhece que, às vezes, somente se preocupam com os conteúdos a serem trabalhados. Inseguro quanto ao seu papel, ele acredita que planejando e ministrando uma boa aula e falando sobre a importância dos estudos, já estará contribuindo. [4] Afirma que há na escola a preocupação com a auto-estima dos alunos e que as repreensões visam o bem dos alunos.</p> <p>[1] condição econômica [2] falta de motivação [3] preocupação com conteúdos [4] baixa auto-estima</p>	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ invisibilidade da diferença entre alunos negros e brancos. ❖ Indicadores socioeconômicos demonstram diferenças de acesso e oportunidade. ❖ negros e brancos possuem mesma capacidade e competências. ❖ evasão motivada pela pobreza. ❖ necessidade da valorização da cultura negra para uma possível igualdade (de oportunidades). ❖ alunos precisam ser motivados. ❖ insegurança quanto ao papel de uma disciplina da área de exatas. ❖ boa aula limita-se ao conteúdo abordado com competência. ❖ valorização da disciplina. ❖ valoriza do trabalho desenvolvido na escola. ❖ repreensões são vistas como contribuições positivas.
--	---	---

<p>Sujeito 07 – Marcio</p> <p>Pergunta: Professor, me pareceu que o senhor é contra a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura africana e afro-brasileira. Por quê?</p> <p>Prof. Márcio: Isso pode ser uma faca de dois gumes e aumentar o racismo e os problemas. <1>Pode colocar um contra o outro mais ainda.</p> <p>Pergunta: Não acha que esse ensino poderia contribuir para diminuir os índices de evasão?</p> <p>Prof. Marcio: <2> Acho que não. A diferença de desempenho entre os alunos é relativa. <3> Os que desistem não é porque não estudaram sobre o passado deles. Sinceramente, <4> não vejo diferença entre eles, <5>mas sim na formação familiar.</p> <p>Pergunta: O senhor acha que o fato da maioria dos alunos daqui serem negros interfere alguma coisa na evasão?</p> <p>Prof. Marcio:<6> Não, tenho alunos negros excelentes e alunos brancos ruins. <7> Atualmente, principalmente nos da noite,<8> tanto os alunos brancos como os negros apresentam falta de interesse e baixo rendimento em sala de aula e o que é pior, <9> comportamento inadequado também. <10>Pra mim, há muita ausência da família na escola,<11> o sistema de ensino público está falido e <12> tem também muitos professores desinteressados e despreparados, infelizmente.</p>	<p>Redução</p> <p>Para o professor Marcio, o ensino de história da África e da cultura africana e afro-brasileira não irá contribuir para diminuir os índices de evasão. Para ele a diferença de desempenho entre alunos negros e alunos brancos é relativa. Os que desistem dos estudos não teriam sido motivados pela ausência de tais conhecimentos, [1] mas sim pela formação familiar. Segundo ele, há tanto alunos brancos ruins quanto alunos negros. Desse modo, o fato de serem negros não interfere na evasão escolar. [2] Ele afirma que os alunos que freqüentam as aulas no período noturno apresentam falta de interesse e baixo rendimento escolar, aliado a comportamentos inadequados. Para ele, as famílias não têm se preocupado com a vida escolar dos filhos, [3] o ensino público está falido e [4] ainda há professores desinteressados e despreparados.</p> <p>[1] relações familiares. [2] ensino noturno [3] ensino público falido [4] desinteresse e despreparo de professores</p>	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Lei 10.639 não contribuiria para diminuir os índices de evasão. ❖ evasão não é motivada por desconhecimento do passado histórico. ❖ evasão é responsabilidade da família e de sua estrutura. ❖ invisibilidade da diferença entre alunos negros e brancos. ❖ formação familiar de negros e brancos é diferente. ❖ ambos, alunos negros e brancos possuem mesma capacidade e competências. ❖ ensino noturno atual é deficitário. ❖ desinteresse de alunos no geral. ❖ comportamento inadequado é pior que baixo rendimento. ❖ ausência da família no acompanhamento da vida escolar. ❖ falência do ensino público. ❖ professores desinteressados e despreparados.
--	---	---

<p>Sujeito 08 – Elza</p> <p>Pergunta: Você tem afirmado que os alunos brancos e negros daqui da escola não apresentam diferenças e que a evasão é por causa da situação econômica dos alunos. Fale um pouco sobre isso.</p> <p>Profª Elza: <1>O interesse pela escola não tem cor. <2>A escola é de todos e não para todos. <3>Há negros e brancos que se sobressaem, depende da pessoa, isto é próprio de cada um. <4>Sentir-se discriminado pode ser uma das causas, <5>mas de uma forma ou de outra, todos, em algum momento, passamos por tal situação, mas cada pessoa deve conquistar o seu espaço, <6> porque independente de raça, cor, credo ou gênero somos humanos com capacidade, desejos e procuramos o que nos é bom, o que nos é importante. <7>Cada um sabe o que lhe é importante e busca, na medida do possível, realizar.</p> <p>Pergunta: Você vê a grande evasão de alunos negros como um fracasso escolar?</p> <p>Profª Elza: Não acredito em fracasso escolar, nem dos negros, nem dos brancos. <8>Os alunos que freqüentam a escola pública, não importa a raça, estão recebendo um ensino de baixa qualidade. <9>Os alunos negros que freqüentam a escola estão dentro da média. <10>Os que se esforçam, vencem.</p>	<p>Redução</p> <p>Para a professora Elza, a diferença de rendimento e os índices altos de evasão escolar não têm relação com a cor da pele dos alunos. Para ela, o interesse pela escola não tem cor. Afirma que a escola é de todos, mas não para todos. Querendo dizer com isso que todos podem ter acesso a ela, mas que nem todos sabem usufruir desse direito. Ela afirma que tanto negros quanto brancos se sobressaem, mas que isso depende de cada um. [1] Reconhece que a discriminação pode ser uma das causas das diferenças entre negros e brancos, entretanto, coloca que todos em algum momento da vida são discriminados. [2] Reafirma a necessidade individual de lutar pelos objetivos. Para ela, independente da raça, cor da pele, credo religioso ou gênero todos são iguais na capacidade de lutar pelo que acha importante na vida. Ao ser questionada se vê a grande evasão de alunos negros como um fracasso escolar, ela responde que não acredita em fracasso escolar, nem de alunos negros nem de alunos brancos. [3] Segundo ela, todos os alunos que freqüentam a escola pública estão recebendo um ensino de pouca qualidade. Os negros estariam na média apresentada pelo conjunto de alunos e os que se esforçarem, vencerão na vida.</p> <p>[1] discriminação [2] ausência de força interior [3] qualidade do ensino</p>	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ evasão tem causas econômicas. ❖ escola é somente para os que se interessam. ❖ invisibilidade da diferença entre alunos negros e brancos ❖ discriminação pode afetar permanência. ❖ coloca-se enquanto pessoa que também enfrentou preconceitos e discriminações. ❖ aluno negro deve ter força interior para enfrentar os problemas. ❖ capacidade humana igual ❖ aluno que sabe o que é bom para si, estuda. ❖ ensino público com baixa qualidade. ❖ Igualdade de rendimento entre negros e brancos. ❖ alunos que evadem foi porque não se esforçaram.
---	---	--

<p>Sujeito 09 – Adélia</p> <p>Pergunta: Professora, fale um pouco o que você pensa sobre o rendimento dos alunos negros e da evasão escolar.</p> <p>Profª Adélia: <1>Certamente a falta de oportunidade histórica, o racismo que a raça negra enfrentou, <2>contribuiu para esse desempenho negativo, <3>mas gostaria de ressaltar que há também desempenho positivo de alunos negros e que não podemos esquecer isto porque seria acreditar que eles não são capazes de superar as dificuldades. <4>Você viu os trabalhos que eles estão fazendo...depois que comecei a falar sobre o assunto do projeto...eles estão me surpreendendo, fiquei muito feliz e disse isso a eles.</p> <p>Pergunta: Então, você acha que os problemas de rendimento escolar e evasão dos alunos negros que acontecem hoje são por causa do passado?</p> <p>Profª Adélia: <5> Não entendo muito sobre isso, <6> antes eu nem tinha notado. Mas é realidade, <7> não consigo entender...(pausa)...<8> talvez seja porque o Brasil é um país racista...pela discriminação existente no meio em que ele vive, ao sofrimento a que são submetidos, <9> o sentimento de inferioridade...</p> <p>(pausa)... <10> não sei...teria que pensar mais sobre isso.</p> <p>Pergunta: A escola, os professores são racistas e discriminam os alunos?</p> <p>Profª Adélia: <11>Ah! os professores não. <12>Tratamos bem, falamos alguma coisa entre nós, às vezes, mas é por hábito, não por maldade.</p>	<p>Redução</p> <p>Para a professora Adélia, [1] o racismo há tempos vem prejudicando o desempenho escolar dos negros. Ela faz questão de dizer que há alunos negros com bom rendimento para que não pensemos que eles não têm capacidade de superar as dificuldades. Relata que os alunos estão envolvidos no projeto que aborda as relações étnico-raciais desenvolvido pelos professores e que a participação deles a está surpreendendo. Ao ser questionada se os problemas atuais se devem a fatos acontecidos no passado, a professora disse não entender muito sobre o assunto. Afirma que antes de começarmos a questionar os dados de rendimento e os índices de evasão ela não havia notado esse problema. Aponta como possíveis causas o racismo dos brasileiros, [2] a discriminação enfrentada pelos negros, o sofrimento por que passam e [3] o sentimento de inferioridade. Diante da indagação sobre a possibilidade de racismo e discriminação por parte dos professores, ela rapidamente afirmou que isso não ocorre, que tratam bem todos os alunos e que quando fazem algum comentário entre os próprios professores, isso se dá por hábito e não por maldade.</p> <p>[1] racismo [2] discriminação [3] baixa auto-estima</p>	<p>Dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Expressa a idéia de que as dificuldades atuais dos alunos negros se devem ao passado histórico. ❖ Racismo afeta rendimento e permanência. ❖ Negros e brancos possuem mesma capacidade e competências. ❖ Valoriza o trabalho da escola, citando projetos e atividades desenvolvidas. ❖ Desconhecimento das causas do rendimento abaixo e evasão. ❖ Visibilidade da diferença entre alunos negros e brancos ❖ Dúvidas sobre a relação direta entre racismo, discriminação e os problemas encontrados. ❖ Reconhecimento de que negros são submetidos a sofrimento. ❖ Problemas de evasão e rendimento causados por auto-estima baixa. ❖ Insegurança em afirmar as causas dos problemas. ❖ Negação de racismo e discriminação por parte de professores. ❖ Reconhecimento de falas preconceituosas entre os professores. ❖ Falas preconceituosas entre professores seria hábito e não maldade.
---	--	--

Dimensões e unidades de significado

I – Olhar para a família do aluno

- A estrutura familiar como responsável pelo desempenho escolar e pela falta de estímulos.

As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Cássia, Sérgio e Márcio.

- Situação econômica familiar levando ao abandono dos estudos.

As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Zélia, Ronald e Felipe.

II – Olhar para o aluno

- Alunos negros e brancos são vistos como tendo igualdade de competências, capacidades e oportunidades.

As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Zélia, Felipe e Márcio.

- Problemas com auto-estima e falta de perspectiva profissional gerando evasão escolar.

As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Nany, Cássia, Sérgio, Ronald e Adélia.

- Necessidade de força interior: os conflitos devem ser enfrentados.

As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Ronald e Elza.

- Crença de que há racismo entre os alunos negros.

As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Cássia e Márcio.

III – Olhar para a escola e para si próprio

- Ver-se como racista e preconceituoso e ao país também.

As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Adélia, Nany, Márcio, Felipe.

- Não ver-se como racista e preconceituoso, mas ver o país como o sendo.

As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Elza, Cássia, Zélia, Ronald, Sérgio.

- Não ver-se como racista e preconceituoso, e também negar o preconceito e racismo no Brasil.

As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Márcio.

- Conhecimento da desigualdade educacional
As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Nany, Adélia.
- Dificuldades sentidas pelos professores diante de discriminações e racismo.
As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Cássia.
- Atividades escolares como estratégias de valorização.
As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Nany, Sérgio, Ronald.
- Igualdade de oportunidades e desempenho: paradoxo entre afirmar que existe e sua negação.
As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de Zélia, Márcio.
- O que é ser um bom professor.
As unidades de significado para essa dimensão foram encontradas nos enunciados de todos os professores participantes

Descrição do olhar dos professores

Os professores descrevem o fenômeno da evasão escolar e da diferença de rendimento entre alunos negros e alunos brancos como sendo resultantes de diversos fatores.

Entre os principais está o passado histórico marcado por discriminação e atitudes racistas e as condições econômicas em que os negros se encontram. A família é vista como a grande responsável pela motivação dos alunos, por falha desta muitos não perseveram nos estudos e não vêem sua importância para um futuro melhor.

Para os professores, a família do aluno, além de ser pobre, desestruturada, também não tem sido capaz de educar adequadamente os filhos, deixando com que eles se sintam inferiores. Os alunos preconceituosos também são vistos como frutos dessa educação familiar. Boa parte dos alunos apresenta problemas de aprendizagem ou problemas de ordem psicológica e a escola não conta com profissionais nessas áreas. Os professores acreditam que falta nos alunos uma força interior que os faça permanecer na escola e lutar por uma vida melhor. O preconceito em relação aos alunos negros não está somente em um ou outro professor, está principalmente nas relações entre os próprios alunos. Havendo, inclusive entre os negros aqueles que são racistas e ofendem os colegas. Mesmo permanecendo na escola, o modelo de sucesso que os alunos têm em mente são os jogadores de futebol e cantores de funk ou pagode.

Por meio das falas dos professores percebe-se que eles acreditam no trabalho coletivo feito atualmente, ele teria algumas falhas, mas visando trabalhar a igualdade entre os homens e o respeito mútuo, estão no caminho certo. Se por um lado, a insegurança de um trabalho que aborde as relações étnico-raciais é percebida entre alguns docentes, há a referência positiva da participação de alunos em projetos que discutem o racismo no Brasil, assistem a filmes, realizam entrevistas e elaboram cartazes sobre o povo negro.

Incidentes anteriores entre professores e mães de alunos são usados como estratégia de não envolvimento em projetos específicos.

Os poucos que afirmam ter reconhecido a desigualdade educacional não sabem como explicá-la ou a vêem relacionada a fatores extra-escolares.

Como ações que visem motivar os alunos foram citados projetos desenvolvidos pela escola tanto os que trabalham os valores humanos, a elaboração de testes semelhantes aos aplicados em vestibulares quanto os de colocação no mercado de trabalho.

Há professores que expressam a insatisfação com a qualidade de ensino nas escolas públicas, fazem referência ao ensino noturno, ao despreparo e desinteresse de alguns colegas de profissão.

Quadro 2 - Síntese das interferências apresentadas para justificar o rendimento e evasão:

Número de professores entrevistados	Variáveis apresentadas	Número de indicações
09 professores	Racismo	02
	Discriminação	04
	Humilhação	01
	ser negro é estigma	01
	falta de perspectiva/estímulo/motivação	04
	problemas pessoais de aprendizagem ou psicológicos	01
	auto-estima baixa/ausência de força interior	06
	qualidade do ensino	02
	Ensino noturno	01
	desinteresse e despreparo de professores para o problema	01
	condição econômica	03
	preocupação com conteúdos	01
	professores preconceituosos	01
	preconceito entre alunos	01
	relações familiares	03
	desestrutura familiar	01

Quadro 3 - Síntese do questionário aplicado aos professores ensino médio

nome/idade	Adélia 51	Marcio 41	Cássia 26
Tempo no magistério	06 a 10	01 a 04	01 a 04
Situação funcional	Efetiva	efetivo	Efetivo
Disciplina que leciona	Artes	Matemática	Inglês/Português
raça/cor da pele	Parda	branco	Branca
Considera-se racista	Às vezes	Às vezes, como brincadeira, nada sério	Não
O Brasil é racista	Sim, em situações de conflito e suspeita é sempre o negro que leva a culpa.	Acredito que não, acho até que os maiores racistas no Brasil são os próprios negros.	Sim
Situações problemas	Apelidos e breves discussões em sala de aula	Nunca tive problema	Brigas, discussões
Atitudes tomadas	Levo pro lado da religião e digo que Deus fez todos iguais e temos as mesmas oportunidades	-----	Os próprios alunos se posicionaram diante da ocasião e opinaram sobre a situação
Nº de classes	15 salas	06 salas	15 salas
Rendimento de alunos negros e brancos é igual	Não. Não dá pra entender, mas é uma realidade na maioria das classes.	Sim. Tenho alunos negros melhores que brancos e vice-versa, não é a cor que vai exercer influência no aprendizado.	Sim. Na escola a maior parte dos alunos são negros, talvez por isso não percebemos a diferença.
Posicionamento diante do Parecer, das Diretrizes e da Lei 10639	Como educadores devemos saber a respeito de leis que defendem e apóiam o cidadão	(...) gostaria de conhecer mais, pois até onde conheço até a lei exerce um certo racismo em relação aos negros. Aliás penso que tudo que se faça muito exageradamente em defesa dos negros, índios, etc, acaba os diferenciando dos brancos, tem que ter certo cuidado	Gostaria de saber mais, pois já me deparei com ocasiões em que os alunos negros são mais preconceituosos ou racistas que os brancos.
Itens que mais consome	Roupas e calçados	Revistas e calçados	Roupas e revistas
Nº de livros lidos por ano/gênero	01 a 03 – Educação	01 a 03 - Aventura	01 a 03 – Pedagógico
Ser bom professor é	Descobrir a necessidade da classe e estar atualizado	Conseguir ensinar	-----

nome/idade	Nany 32	Elza 24	Ronald 23
Tempo no magistério	Mais de 10 anos	01 a 04 anos	01 a 04 anos
Situação funcional	Efetiva	efetiva	efetivo
Disciplina que leciona	História	Matemática	Matemática
raça/cor da pele	Branca	parda	parda
Considera-se uma pessoa preconceituosa ou racista	Às vezes, é quase impossível não sermos, a sociedade a qual pertencemos nos leva a reações que fogem a nosso controle	Não	Não. Todos temos a liberdade de sermos, fazermos e pensarmos o que quiser
O Brasil é racista	Sim. A sua própria formação conduziu a sociedade a ser racista e de forma camuflada	Sim	Sim. O racismo está em toda parte
Situações problemáticas	Um aluno quando falava de uma professora e não sabia o nome ficava constrangido em identificá-la como uma professora negra.	Não	Sim
Atitudes tomadas	A minha solução foi citar o nome e perguntar se a professora é negra. Não sei se isso é correto, mas é uma forma de mostrar que não tem problema algum em falar que uma pessoa é negra	-----	Levando as pessoas a discutirem e a refletirem sobre o acontecido
Nº de classes	04	06	05
Rendimento de alunos negros e brancos é igual	Não sei dizer, ainda não fizemos uma análise concreta, porém é importante ressaltar que a maioria dos alunos que estão no reforço são negros	Sim, são todos iguais, não há porque ser diferente	Não sei dizer
Posicionamento diante do Parecer, das Diretrizes e da Lei 10639	Já li sobre a lei, mas é importante retomarmos as discussões	Gostaria de saber mais sobre o assunto e estar a par do que acontece	Seria interessante ler e discutir nos HTPCs
Itens que mais consome	Livros e CD	Jornais, revistas e chocolates	Roupas e calçados

Nº de livros lidos por ano/gênero	Mais de 05 - Educação	01 a 03 - Pedagógico	01 a 03 – Suspense e Histórico
Ser bom professor é	Estar sempre atento as questões que nos cercam dentro da escola e procurar sempre que possível buscar ações que possam contribuir com a formação de nossos alunos	Estar tentando estar sempre atualizada	Conseguir influenciar os alunos a estudarem e se desenvolverem academicamente e pessoalmente, além de ensiná-los

nome/idade	Zélia 50	Felipe 30	Sérgio 55
Tempo no magistério	06 a 10	06 a 10	Há mais de 10
Situação funcional	ACT	ACT	ACT
Disciplina que leciona	Biologia/Ciências	Química	Ciências
raça/cor da pele	Branco	branco	branco
Considera-se uma pessoa preconceituosa ou racista	Não	Às vezes faço comentários sem sentido nem qualidade	Não
O Brasil é racista	Sim, até demais	Sim, 80% da população sofre com a distribuição incorreta de renda (nossa profissão, por exemplo)	Sim
Situações problemas	Muitas vezes e desagradáveis	não	-----
Atitudes tomadas	-----	-----	-----
Nº de classes		09 salas	
Rendimento de alunos negros e brancos é igual	Sem comentários, trato todos com igualdade	Sim	Sim
Posicionamento diante do Parecer, das Diretrizes e da Lei 10639	Não conheço, espero maiores esclarecimentos	Desconheço, gostaria de ler e discutir nos HTPCs	Conheço e gostaria de discutir nos HTPCs
Itens que mais consome	-----	roupas	CDs e calçados
Nº de livros lidos por ano/gênero	01 a 03 – Espiritismo e Científico	03 a 05 – Auto-ajuda, motivação, científico	03 a 05 - Técnicos

Ser bom professor é	Ter consciência e firmeza naquilo que faz	Tentar na medida do possível, motivar, atualizar, fornecer informações de diferentes formas, pois assim é o mundo nos dias de hoje.	Além dos conhecimentos da matéria, tratar os alunos como seres humanos
---------------------	---	---	--

Questionário aplicado aos alunos da 3ª série do ensino médio (adaptado graficamente)

Parte I – Dados Gerais

01 – Idade: _____

02 – Seu sexo (em relação ao registro de nascimento): () Masculino () Feminino

03 – Como você se considera em relação a raça/cor: _____

04 – Você está trabalhando? () sim () não

Tem registro em Carteira de Trabalho? () sim () não

05 - Mora com: () sozinho(a) () pais () companheiro/a () parentes () amigos /colegas () outros. Quais? _____

06 – Você já repetiu de ano por causa de notas? () sim Quantas vezes? _____
() não

07 - Você já abandonou a escola alguma vez? () sim () não

Se você abandonou, quais foram os motivos? _____

08 – Você pretende cursar Faculdade/Universidade?

() sim Que curso pretende fazer? _____

() não Por quê? _____

09 – Para o caso de ter respondido não à questão acima, o que você pretende fazer ao terminar o ensino médio? _____

Parte II – Dados Específicos

01 - Como é sua convivência na escola com:

colegas _____

diretor(a) e vice-diretor(a) _____

coordenadores(as) _____

professores(as) _____

02 – Você já presenciou ou soube de comentários preconceituosos por parte de seus amigos, funcionários, professores ou até mesmo de sua parte, referentes a cor/raça, cabelo ou traços de alguém da escola, mesmo que em forma de brincadeiras?

() sim () não

Fale um pouco mais sobre isso _____

03 - De acordo com sua vivência, qual tem sido o papel do professor e das gestoras (direção, vice-direção e coordenadores) diante de atitudes preconceituosas em relação à cor/raça dos alunos?

04 - Você se considera racista?

() sim () não

Comente sobre isso _____

05 - Na sua opinião, o preconceito contra cor/raça deve ser trabalhado em sala de aula? () sim () não
De que forma isso seria importante para você?

06 - Você acredita que os professores tratam os alunos negros da mesma forma que tratam os alunos brancos? () sim () não

Comente sobre isso _____

07 - Você fala/expõe suas idéias na sala de aula? () sim () não

Por que? _____

08 – Você acha que os negros são mais discriminados por serem pobres ou por serem negros?

Comente sua resposta _____

09 - Os professores respondem os questionamentos dos alunos negros da mesma forma que fazem com os alunos brancos? () sim () não Comente sua resposta _____

10 - Você já leu sobre a cultura negra? História dos negros no Brasil e na África? () sim () não
Onde? _____

11 - A sua escola faz alguma atividade específica em datas importantes para o povo negro? () sim () não
Quais? _____

12 - Já houve atividades em sua escola abordando a cultura ou os problemas da população negra no Brasil? () sim () não

Comente sobre isso _____

13- Você já teve professores negros? ()sim ()não

Em caso afirmativo, havia alguma diferença? ()sim ()não

Qual? _____

14- Os seus professores incentivam você a prosseguir os estudos após o ensino médio? ()sim ()não

Para cursos técnicos ou para fazer um curso superior? _____

15 – Os professores de sua escola informam a você e a seus colegas quais são as faculdades que há em sua cidade ou região e sobre os cursos que são oferecidos? ()sim ()não

Comente sobre isso _____

16 – Você sabe o que é o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) e ProUNI (Programa Universidade para Todos) e para que servem? ()sim ()não

17 - Você se considera um bom aluno? Por que? _____

18 – As crianças e jovens negros são os que mais abandonam a escola no Brasil. Por que você acha que isso acontece? _____

19 – O que você acha que os professores e a direção das escolas poderiam fazer para diminuir a evasão (abandono) de alunos negros? _____

20 – Questão em aberta: se você quiser falar mais alguma coisa sobre preconceito, discriminação, racismo e abandono da escola, utilize o espaço abaixo.

Atividade de interpretação de frases e duas questões aplicadas por professora de Português aos alunos do ensino médio – 3º A

Marta é negra, mas é bonita

- 1 Considero que quase todos os negros são feios
- 2 Você não vai pela cor da pessoa, você vai pelo que ela é por dentro
- 3 Se Marta é bonita, não importa a sua cor
- 4 Nem sempre a beleza diz tudo
- 5 Não é porque a pessoa é negra que ela é feia, não é a raça que faz a beleza
- 6 Existe muitas meninas negras que são muito bonitas
- 7 A pessoa tem preconceito ele está querendo dizer que Marta é bonita mas que as outras negras são feias (como se toda negra fosse feia!)
- 8 Precisa ser branca para ser bonita? Claro que não
- 9 Qualquer pessoa pode ser bonita, basta querer
- 10 Não é a raça da pessoa que pode fazê-la bonita
- 11 60% dos negros(o) são bonitas, a maioria tem o corpo essencial, mais nem por isso aceita ser chamada de negra ou preta
- 12 Bom eu sempre achei negro lindo de corpo
- 13 Se não fosse ia ser mais bonita para os preconceituosos
- 14 Existem muitas negras bonitas
- 15 Quis dizer que são pouca as negras bonitas e Marta é uma das poucas negras bonitas. No mínimo uma pessoa que diz essa frase é racista e preconceituosa
- 16 Não é porque ela é negra que ela não pode ser bonita, cada um tem um tipo de beleza
- 17 Tem muito negro é feio é por causa do sol do trabalho negro que são rejeitados por ser um negro. Como a Marta é uma negra muito bonita ela lutou para conseguir para que as outras pessoa não falasse dela
- 18 É ao mesmo tempo um elogio a sua beleza e um preconceito a sua cor de pele
- 19 Só porque ela é negra ela não pode ser bonita, pelo contrário existem varias negras lindas
- 20 Não precisa ser branca para ser bonita
- 21 Quis dizer que Marta sendo negra não poderia ser bonita, então nenhum negro é bonito?
- 22 Dependendo da pessoa, a pessoa aceita ser chamada de negro, mas muitas vezes não aceitam. E nisso as pessoas se aproveitam e discriminam
- 23 Frase comum, que muitas pessoas falam
- 24 Existe muita menina negra bonita
- 25 Eu acho que a maior beleza de um ser humano é o que vem de dentro para fora.
- 26 Isso quer dizer que nem toda negra é feia

Seu João é um homem notável, um preto de alma branca

- 1 Porque ele é preto e age como branco
- 2 Ele é um negro por fora, mas por dentro é uma pessoa boa
- 3 Tem muito branco de alma preta
- 4 Não é a cor que faz a pessoa, mas seu interior
- 5 Porque muitos pensam que um negro só faz coisa errada, e não importa a raça da pessoa e sim a personalidade de cada um.
- 6 O que importa é o caráter não a cor
- 7 Quer dizer que ele é negro mas é um cara bom (como se do negro fosse marginal)
- 8 Isso é um preconceito bobo
- 9 Não importa a cor, mas sim o caráter da pessoa
- 10 Toda pessoa independente da cor pode ter uma alma boa
- 11 Muitas pessoas gostam de criticar as negras por eles serem pretos. Mas a maioria não veja dentro das pessoas veja por fora

12 Só os brancos são considerados notórios, os negros são ignorados. Eu não acho nada
13 _____

14 Tem muito negro que apesar de ser negro não gosta de outra pessoa negra

15 Só brancos tem alma boa? Só brancos são notáveis? Que frase racista e medíocre!

16 Alma não tem cor

17 Se for ver o preto são [mais] limpos do que o branco. Tem brancos que são sujos por uma bobeira. Mas o preto são notável por um policial por causa da cor. Mas o preto fala que tem a alma de preto

18 Recebe um elogio pelo seu caráter, e um gesto preconceituoso a sua cor de pele

19 Ele é um negro muito bom, pois nem todo negro é mau caráter e também existem muitos brancos mau caráter

20 Não precisa ser branca para ser notável

21 Alma não tem cor, e cada um faz a sua, seja boa ou má

22 João é negro, mas é descente. A idéia que temos é que todo negro é safado, e estão na cadeia ou livres

23 Somente pessoas brancas são notáveis?

24 Tenho um amigo ele é negro ele não gosta de negro

25 Ele por fora é preto, mas por dentro ele age como branco

26 Isso diz que ele é preto por fora e branco por dentro

Os jogadores negros de futebol só casam com loiras burras.

1 Porque as morenas preferem os brancos

2 Isso é um direito dele, se ela conseguiu conquistá-lo, cada um é cada um

3 Não só os negros, mas todos os jogadores, pois só assim poderá haver um diálogo. Jogador também é burro.

4 As loiras não são burras são apenas espertas e estão atrás do dinheiro, indiferente de raça

5 Todas as pessoas podem se relacionar com pessoas de aça diferentes, mas a maioria das loiras que se casam com jogadores é por causa de dinheiro

6 Elas só olham para dinheiro não para cor

7 Quer dizer que jogador negro só conseguem mulher porque são ricos (mas as loiras de burra não tem nada)

8 Problema deles

9 Os jogadores nem todos são negros e as loiras não são todas burras

10 Toda pessoa pode se relacionar com outra mesmo sendo tão diferentes

11 Nem todos. Isso são as pessoas que falam

12 Bom, só burras casam-se com negros, é o que pressupõe-se, eu discordo acho que são até espertas

13 Só as burras casariam com negros, mais não é assim, eles também são gente e tem coração

14 Na minha opinião isto não tem nada a ver, tudo depende da pessoa

15 Existem loiras menos inteligentes da mesma maneira que existem morenas menos inteligentes. E jogadores de futebol negros se casam todo tempo, seja loira, morena ou ruiva

16 Elas podem ser loiras mas não significa que sejam burras

17 Depende da loira os negros que joga futebol não se importa que as loiras sejam burras. O negro não importa com isso mais depende o amor que o negro sente por ela

18 Generalizam, porque ocorrem casos que “loiras” casam com “negros”, apenas por interesse

19 Eu acho que casais negros com brancos são muito bonitos, mas as loiras a gente não deve julgar antes de conhecer

20 Burros são os jogadores pois as loiras que se casam com eles são inteligentes pois ficam milionárias

21 O amor não vê cor, nem raça, muito menos se é burra, pois no amor não há diferenças

22 Não é porque ele é negro que ele só faz coisas erradas

23 É verdade

24 Existe muitas mulheres interesseiras

25 Na minha opinião eu acho que por causa do dinheiro. E ele é para dizer que pode, sendo preto conseguir um mulherão.

26 E porque as loiras burras são sobras para os negros

O negro quando não suja na entrada suja na saída

1 Porque sempre faz alguma cagada para se aparecer ou seja na entrada ou na saída

2 Esse tipo de preconceito não existe, isso é um tipo de brincadeira que fazem

3 Tem muita gente que não é negra mas que faz sujeira muito pior do que o negro

4 Isso diz que o negro sempre suja onde ele vai, mas isso nunca é verdade

5 Tem muito preconceito que negro, só faz coisa errada, mas também tem muito branco que é muito pior. Depende do caráter da pessoa.

6 Existem muitos pretos muito inteligentes mais do que brancos

7 Essa frase é totalmente preconceituosa pois mesmo jeito que um negro erra o branco também e até pior

8 Se um negro fez alguma besteira relacionada a esta frase

9 Isso sim é comum uma pessoa que não conhece nenhum negro, falar de boca pra fora

10 Não é só os negros que fazem coisas erradas, muitos brancos também

11 Só porque é negro? Ele vai fazer alguma coisa de errado?

12 Esta é uma das frases que cresci ouvindo em minha família, e por isso é uma das coisas que eu acabo sempre pensando quando vejo um negro errando

13 O que um negro faz é errado, para alguém que tem o preconceito

14 Eu acho muitos negros bom e educados alguns até melhores que brancos

15 Frase de exemplo mortal de racismo. Negros não fazem grandes coisas como brancos? Os brancos cometem menos erros?

16 Não acredito nessa frase, não é porque é negro que fará alguma coisa de errado sempre

17 Tem muito negro que é gente boa e trabalha para sustentar a sua família e tem outro negro [que] faz coisas erradas como ter uma amante e como o negro suja na entrada como suja na saída

18 Preconceito puro

19 Todo mundo acha que as negros são briguentos, mas não é bem assim os brancos são muito piores

20 Preconceito puro pois tem muitos brancos que sujam mais do que os negros

21 Pelo fato dele ser negro, as pessoas já o julgam, dizendo que ele sempre arruma confusão, seja na entrada ou na saída.

22 Eles se casam com loiras, mas não é porque elas são loiras que elas são burras

23 Preconceito puro. Sou branca e faço muita cagada

24 Eu acho muito negro mais esperto que qualquer branco

25 Por que eles fazem alguma coisa para se aparecer

26 Isso significa que todos os negros são porcos

Quantos amigos negros você tem?

1 Somente 1 e é colega

2 Tenho muitos

3 Vários

4 Alguns

5 Alguns

6 Vários

7 Colegas um monte

8 Três

- 9 Mais de 10 amigos
- 10 Alguns
- 11 Dois, mais quero ter mais! Adoro amigas negras eles são muito simpáticas
- 12 Alguns
- 13 Vários
- 14 Vários
- 15 8 amigos
- 16 Vários
- 17 Tenho 4 amigos negros
- 18 Quatro
- 19 Alguns amigos
- 20 muitos não sei dizer quantos pois a maioria dos meus familiares são negros
- 21 Tenho vários amigos negros
- 22 Muitos
- 23 Muitos
- 24 Vários
- 25 Tenho vários
- 26 Alguns

Você se casaria com um negro? Qual seria a reação de sua família?

- 1 Não
- 2 Sim. Não existe preconceito. A reação da minha família seria normal.
- 3 Sim, se rolar um clima legal entre a pessoa eu me casaria. Seria normal a reação da minha família.
- 4 Com o negro sim. A reação da minha família nem saberia dizer
- 5 Não casaria com um negro
- 6 Se você gostar da pessoa não tem problema e minha família aceitaria
- 7 Com um negro sim. Acho que a reação deles seria normal afinal quem tem que gostar sou eu
- 8 Não sei, só no momento
- 9 Com um negro não, mas com uma negra talvez, depende dos sentimentos. Não sei como eles reagirão, mas eu acho que eles aceitariam, menos meu irmão.
- 10 Se eu gostasse de um negro eu casaria sim. Eles iriam me apoiar, pois negro também são pessoas normais
- 11 Com negra sim
- 12 Sim, mas acho que minha família me “mataria”
- 13 Talvez, não, a reação seria a mesma que qualquer outro
- 14 _____
- 15 Se eu o amasse e ele me amasse eu casaria da mesma forma como me casaria com um branco
- 16 Se eu me apaixonasse por um sim, mas acho que nem todos da minha família seriam a favor
- 17 E casaria com negro não importa raça mais o amor, a minha família ficaria chateada
- 18 Não
- 19 Sim, pois no coração não se manda. Minha família iria aceitar se eu estivesse feliz
- 20 Sim, sim a minha família não tem nada a ver com isso eu gostando é o que importa quem vai conviver com ele vai ser eu e não a minha família
- 21 Para me casar só se eu amasse muito a pessoa, seja ela branca ou negra. Eles aceitariam numa boa
- 22 Sim. Não sei o que minha família diria
- 23 Me casaria com um negro sim, certamente minha família consideraria normal

24 Acho que sim. Minha Família não ia falar nada.

25 Eu acho que sim. A minha família não ia dizer nada porque na minha família tem vários

26 Negros não faz meu tipo, a reação da minha família não sei

Protocolos

Junho de 2004

Fato 1

No primeiro encontro com os professores a diretora me recebeu no portão e disse que estava procurando uma sala para fazermos a reunião. Explicou que a escola tinha passado por alterações no número de salas de aula e que os professores haviam ficado sem sala para se reunirem ou para ficarem na hora do intervalo. Um professor do período noturno estava na escola e fez questão de me mostrar a escola toda, inclusive a sala de informática e a biblioteca que ele havia mudado de lugar sem autorização dos órgãos superiores. As professoras-coordenadoras também não têm uma sala para trabalhar e dividem uma mesa na secretaria. A professora de educação física nos cedeu a sala de aula em que se encontrava e fizemos a reunião ali.

Observações

Ouvi tudo atentamente, conheci todas as dependências da escola e pude ver que a professora-coordenadora do noturno foi abraçada e beijada por diversos alunos e que o mesmo não aconteceu quando duas outras professoras chegaram. Evitei emitir minha opinião quando a diretora e o professor responsável pela mudança da sala de informática me disseram que estavam respondendo a um processo por terem feito isso.

Fato 2

Após a professora-coordenadora do noturno ter me apresentado, distribuí algumas cópias do parecer nº 003/2004 e fiz uma apresentação durante uma hora do material. Após isso, iniciamos uma conversa sobre a importância dele para a educação brasileira. A professora V. disse que não vê discriminação e nem racismo na escola em que trabalha. As professoras A. e L. disseram que não acreditam que a escola precise ensinar muita coisa nova, que o brasileiro é um povo unido e democrático; acreditam que isso pode instigar uns contra os outros. M. e R. as duas professoras negras do grupo, disseram que o Parecer irá ajudar e que é bom estudar as origens, as culturas de cada povo que ajudou a formar o povo brasileiro. Disseram também que isso deverá ajudar o aluno negro ou mestiço a ter mais orgulho de si. As outras professoras e a professora-coordenadora do diurno disseram que precisariam estudar mais sobre o assunto para emitir uma opinião.

Observações

Ouvi tudo atentamente e fui conduzindo a conversa delicadamente, dando sempre oportunidade de as professoras se expressarem e não classificando pensamentos e atitudes entre certo ou errado, mas sim voltando ao que tinha sido comentado através de perguntas. Ao perguntar se nessa escola havia racismo ou discriminação elas responderam: “Nessa escola não há discriminação ou racismo, aqui todos somos iguais, filhos de Deus”; “O rendimento dos alunos negros é baixo porque as famílias são desestruturadas, não dão muito valor à escola ou trabalham fora e não podem acompanhar os filhos”; “Os moleques brincam muito, ficam andando na sala. Eles ficam largados durante o dia todo e quando vêm para a escola é difícil ficarem quietos”. Quando perguntei se elas achavam o Brasil um país onde havia racismo uma das professoras respondeu: “No Brasil não tem tanto racismo como lá fora, aqui ninguém persegue ou mata ninguém”. Perguntei então o que elas achavam de ter na escola, dentre os mais de 30 professores, apenas 06 negros, elas se entreolharam, sorriram e afirmaram não saber os motivos. As duas professoras negras mantiveram-se caladas, apenas me olhando. Perguntei se a evasão dos alunos era grande e se a evasão era maior entre os alunos negros do que entre os alunos brancos e elas responderam-me que nunca haviam parado para analisar isso. Como o horário havia chegado ao final, propus voltar e conversarmos mais a respeito. Elas prontamente manifestaram interesse e pediram para que, se fosse possível, que trabalhássemos com filmes que pudessem ser vistos pelos alunos também, visto que estão aprendendo a trabalhar com projetos.

agosto de 2005

Fato 6 Discutindo sobre fracasso escolar, acesso, Escola da Família

Observações Para os professores, fracasso escolar tem relação direta com o ensino-aprendizagem, com as notas e rendimento nas provas mensais e bimestrais, e também nas avaliações do SARESP, SAEB, ENEM e no exame de PISA. *[verificar realmente se isso se aplica a maioria dos prof.do H.– talvez o questionário pensado]* Em conversa com a professora-coordenadora do noturno sobre o que ela entendia por fracasso escolar, ela afirmou que o conceito de fracasso escolar apresentado pelos livros é distante do que muitos dos professores da rede pública adotam. Segundo ela, isso se dá por dois motivos: 1º eles não tem a mesma leitura, 2º para eles fracasso escolar vai além do que a Secretaria ‘discursa’. Tem pouca relação com a quantidade de alunos na escola, mas sim com a qualidade de ensino e com o nível de conhecimentos dos alunos. O professor Sergio interrompeu nossa conversa e afirmou que para ele fracasso é quando o aluno vai mal em uma determinada disciplina. Perguntado se isso se devia a falta de estímulos, ele respondeu que não, visto que trata todos os alunos iguais, a aula é a mesma. Para esse professor, fracasso também tem a ver com a avaliação geral, com a progressão continuada, com a desvalorização do ensino: “Antes tínhamos que tirar nota, estudar, prestar atenção...hoje, qualquer um é aprovado, não há mais avaliação, até o SARESP é uma avaliação em que todos passam, até mesmo os que mal sabem escrever. Por mais que eu elabore uma boa aula ou boa prova, ela é ignorada.” Partindo do exposto pelo professor Sergio, foi colocada a seguinte questão: Se os alunos não dão importância às avaliações, se elas não têm um grande peso, o que estaria levando os alunos à evasão? Uma das professoras (Adélia) afirmou que o fracasso é da escola em geral. O que geraria a evasão seria fruto do descaso da Secretaria com a educação e com o professor. Muitos professores também não estariam mais comprometidos com a educação como em décadas passadas. Ela afirma que por mais que o professor se desdobre, a escola é um ponto de encontro, do lado de fora é mais animado. Uma fala que chamou atenção foi de um professor de História (Domingos) sobre o programa Escola da Família. Como a escola está localizada em um bairro que não possui opções de lazer, nos finais de semana a frequência às atividades desse programa é muito grande. Crianças, jovens e até mesmo alguns idosos comparecem na escola para dançar, jogar bola, fazer pães e bolos, aprender artesanatos. Para esse professor, “os alunos que vêm à escola nos finais de semana querem que as regras sejam as mesmas durante o período de aula, eles se sentem presos e exigem cada vez mais a escola para eles, já que se sentem donos dela. Sabe que os alunos que faltam, na hora do intervalo pulam o muro e entram para conversar com os colegas que estão dentro da escola?” Nota-se nas falas dos professores que fracasso escolar não é relacionado com a evasão escolar e, quando questionados sobre o desinteresse dos alunos, o currículo escolar e os conteúdos trabalhados também não são citados em um primeiro momento. *[investigar se os professores do noturno, onde o número de evasão é maior a cada bimestre, discutem ou se perguntam sobre os conteúdos trabalhados, se o currículo é atrativo para os alunos, se o professor se interessa por esses conteúdos ou se sente engessado por eles]*

Questionário aplicado à supervisora da escola H. – Adaptado graficamente

01 – Idade: 48 anos e 08 meses

02 – Seu sexo: () Masculino (X) Feminino

03 – Como você se considera em relação a raça/cor: branca

04 – Você já repetiu de ano por causa de notas?

() sim Quantas vezes?

(X) não

05 - Você já abandonou a escola alguma vez?

(X) sim () não

Se você abandonou, quais foram os motivos?

No primeiro colegial –

- não era o curso que eu pretendia fazer (embora tenha retornado a ele por falta de opção),
- só havia o curso na cidade vizinha, fui separada da turma com a qual eu estudava há oito anos (todo o ensino fundamental)
- embora tenha sido sempre considerada uma das melhores alunas da classe na escola de onde eu vinha, lá eu descobri que as diferenças de conteúdos da escola onde eu estudara para aquela eram muito grandes, e eu tive dificuldades de adaptação.

06 – Você já presenciou ou soube de comentários preconceituosos por parte de seus amigos, funcionários, professores ou até mesmo de sua parte, referentes à cor/raça, cabelo ou traços de alguém das escolas em que você trabalha (ou trabalhou) como supervisora, mesmo que em forma de brincadeiras?

(X) sim () não

Fale um pouco mais sobre isso.

Na verdade, ouço sempre brincadeiras sobre aspectos que não envolvem apenas detalhes que poderíamos considerar desta ou daquela etnia. E brinco também. Como professora, já presenciei casos realmente sérios, como uma aluna recusar-se a pegar na mão de uma colega negra, que pude resolver rapidamente segurando eu na mão dela, mas me chocou bastante. Uma das minhas bisavós veio da Ilha da Madeira, tinha o cabelo pixaim e pele escura, outra era loira de olhos azuis, portanto me considero parte de ambas as etnias. Talvez minha postura não incentive comentários preconceituosos em minha presença, pois posso ser bastante ácida na resposta, mas vez ou outra fico sabendo de alguma situação em que isso ocorre.

07 - De acordo com sua vivência, qual tem sido o papel do professor e dos gestores (direção, vice-direção e coordenadores) diante de atitudes preconceituosas em relação à cor/raça dos alunos?

Difícil dizer...

08 - Você se considera racista?

() sim (X) não

Comente sobre isso.

Não me considero racista porque não vejo diferenças importantes advindas da raça à qual a pessoa pertence. O que me toca mais é o caráter, a postura da pessoa, as afinidades que possamos ter, e acredito no respeito acima de tudo, mesmo em discordâncias. Tanto admiro pessoas negras e pessoas brancas, ou de outra etnia que sejam GRANDES pessoas, como desprezo outras que sejam pequenas, “michas”, mesquinhas, qualquer que seja sua raça. E não estou me referindo a posses ou conhecimentos, mas sabedoria e caráter.

09 - Na sua opinião, o preconceito contra cor/raça deve ser trabalhado na escola e na sala de aula?

(X) sim () não

Por quê?

A questão não é o porquê, e sim como. Não adianta desenvolver grandes projetos ou programas, com pompa e circunstância, se os pequenos atos do cotidiano não reflitam o respeito pela individualidade. Entenda-se individualidade como tudo que compõe o indivíduo: raça, jeito de ser, situação econômica, acadêmica, cultural, familiar, preferências, etc.

10 - Você acredita que os professores tratam os alunos negros da mesma forma que tratam os alunos brancos?

sim não não sei dizer

Comente sobre isso

Eu acredito que os professores são diferentes entre si, e que enquanto alguns não fazem diferença, outros fazem. Não é possível generalizar. É como dizer que funcionário público é tudo folgado – isso sempre me ofendeu profundamente, principalmente porque sei que muitos o são realmente.

11 – Você acha que os negros são mais discriminados por serem pobres ou por serem negros?

Comente sua resposta

Muito mais por serem pobres. Provavelmente se eles tivessem chegado no Brasil como colonizadores e não como escravos, a situação seria diferente.

12 - Você já leu sobre a cultura negra? História dos negros no Brasil e na África?

sim não

Se sim, onde?

Revistas, livros – literários ou didáticos, jornais.

13 -As escolas em que você trabalha fazem alguma atividade específica em datas comemorativas importantes para o povo negro?

sim não não sei dizer

Se sim, quais?

Como supervisora nem sempre consigo acompanhar as atividades pedagógicas das várias escolas do meu setor (neste último mês, por exemplo, estou afastada das escolas do meu setor para atuar em outra esfera, e não há substituição), mas enquanto professora sempre participei de atividades em datas comemorativas, tanto as importantes para o povo negro como outras importantes para os paulistas, os brasileiros, etc.

14 – Nas escolas em que você trabalha, há/houve atividades abordando a cultura ou os problemas da população negra no Brasil? sim não não sei dizer

Comente sobre isso

Vejo nos planos de trabalho, mas não estou nas escolas o suficiente para acompanhar.

15- Você sabe da existência da Lei 10.639 que institui a obrigatoriedade do ensino nas escolas públicas e particulares da História e Cultura Afro-brasileira (História da África e dos Africanos, principalmente nas disciplinas de Literatura, Educação Artística e História Brasileira) ?

sim não

a) Sabe se ela é divulgada nas escolas?

Não

b) Houve alguma orientação específica, por parte da Secretaria Estadual de Educação, em relação a essa lei?

Não sei se diretamente ligada a essa lei, mas a Secretaria Estadual de Educação desenvolve alguns projetos ligados à luta contra o preconceito e a desigualdade, como o Projeto Educando pela diferença para a igualdade. É bom lembrar que essa lei é de 2003, e em Educação as coisas acontecem com certa morosidade.

c) Acha essa Lei importante? Por quê?

Sim, porque é importante valorizar todas as histórias que se unem formando a nossa. Da mesma forma que estudamos a história da Europa, considerando o grande contingente de afro-descendentes em nosso país, é imprescindível a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. A minha maior preocupação é em relação à aplicação da lei, e nas condições de aplicação de qualquer lei em nosso país. Somente atingindo os professores é que pode funcionar: se eles acreditam e se dispõem a fazer valer não só esse componente curricular, mas cada um deles. O grande problema que vejo é que nem sempre os currículos ganham vida na escola.

16- Você soube da existência e desenvolvimento do projeto “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade” ? Comente, por favor.

Sim, já mencionei-o anteriormente. Não pude acompanhar de perto, mas foi considerado um grande sucesso.

17- Dentre os alunos do ensino médio da escola pública, os negros são os que mais evadem. Por que você acha que isso acontece?

Creio que a questão econômica pesa bastante, já que a maioria da população negra encontra-se numa situação financeira menos favorecida. Percebo que nos cursos noturnos há mais alunos afro-descendentes que nos cursos do período da manhã, e também que a evasão se dá tanto com alunos brancos como com alunos negros ou mulatos. Considerando que no período noturno a evasão é maior, a necessidade de emprego e a dificuldade de manter ambos, escola e trabalho, os obriga a uma escolha. E se levarmos em consideração que infelizmente os professores do curso noturno já chegam, em sua maioria, cansados da jornada diurna e desestimulados, as aulas não apresentam atração suficiente para superar o cansaço dos alunos e a concorrência com situações externas à escola.

Se você tiver algo a dizer sobre racismo, discriminação e preconceito nas escolas brasileiras, utilize o espaço a seguir.

Considero o racismo algo perverso, e ressalvo que devemos atentar também para um tipo de racismo que não se comenta tanto, que leva pessoas a extremos de negar a própria raça. Tenho o maior respeito pelas pessoas de caráter, independente de sua raça. Reconheço as dificuldades da população negra, sei que o racismo de brancos contra negros é terrível e que a luta não pode parar, mas não renego meus ascendentes. Nas escolas, o papel fundamental para as mudanças é de cada educador, seja do corpo docente ou administrativo. A mudança pode ser provocada por grandes movimentos, mas tem que acontecer no individual – é no cotidiano, nas pequenas atitudes, que a observamos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)