

RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA:

reprodução de desigualdades em nome da igualdade

Brasília, abril de 2006

© UNESCO 2006 Edição publicada pela Representação da UNESCO no Brasil

As coordenadoras são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, ou no que diz respeito à delimitação de suas fronteiras ou limites.

RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA:

reprodução de desigualdades em nome da igualdade

Mary Garcia Castro (Coord.)

Miriam Abramovay (Coord.)



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



INEP
Instituto Nacional de Pesquisas
Educaionais Anísio Teixeira



OBSERVATÓRIO
DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS - BRASIL

edições UNESCO

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Rosamaria Durand
Bernardo Kliksberg
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Ciências Sociais e Desenvolvimento Social

Carlos Alberto Vieira
Marlova Jovchelovitch Noletto
Rosana Sperandio Pereira

Revisão: Reinaldo Lima

Diagramação: Fernando Brandão

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Projeto Gráfico e Capa: Edson Fogaça

© UNESCO, 2006

Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da
igualdade / coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. —
Brasília : UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

370p.

ISBN: 85-7652-058-3

1. Discriminação Étnica – Escolas – Brasil 2. Relações Inter-raciais – Escolas
– Brasil 3. Discriminação Educacional – Questões Étnicas – Brasil 4. Preconceito
Racial – Escolas – Brasil I. Abramovay, Miriam II. Castro, Mary Garcia
III. UNESCO

CDD 370.193 4



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil
SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília – DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
Site: www.unesco.org.br
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

EQUIPE RESPONSÁVEL

Mary Garcia Castro

Coordenadora (Pesquisadora – UNESCO)

Miriam Abramovay

Coordenadora (Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas)

Pesquisadores:

Luciana de Oliveira Dias Matos

Adailton da Silva

Waldemir Rosa

Lauro Stocco II

Danielle Oliveira Valverde

Maria Vilar Ramalho Ramos

NOTA SOBRE AS AUTORAS

MARY GARCIA CASTRO é pesquisadora da UNESCO, Representação no Brasil; professora da Universidade Católica de Salvador e professora aposentada da UFBA. Tem mestrados em Planejamento Urbano (UFRJ) e em Sociologia da Cultura (UFBA). É Ph.D. em Sociologia pela Universidade da Flórida, Estados Unidos; Pesquisadora associada do Centro de Estudos de Migrações Internacionais – Unicamp; e membro da Comissão Nacional de População e Desenvolvimento e da *Global Commission on International Migration*. Publicações na área de gênero, migrações internacionais, estudos culturais e juventude. Entre trabalhos recentes, destacam-se: *Identities, Alteridades, Latinidades* (2000); *Transidentidades no Local Globalizado*. *Não Identidades, Margens e Fronteiras: vozes de mulheres latinas nos EUA*; *Estudos de Cultura e Poder. Identidades* (2000); *Mujer y Feminismos en Tiempos Neoliberales en América Latina: balance y utopías de fin de década*; *Irrumpiendo en lo Público: seis facetas de las mujeres en América Latina* (2000); *Migrações Internacionais: subsídios para políticas* (2001); *Dividindo para Somar: gênero e liderança sindical bancária em Salvador nos anos 90* (2002).

MIRIAM ABRAMOVAY é coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas. Consultora da Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura. Membro do Conselho Nacional de Juventude. Doutoranda da Universidade Paris V– Sorbonne. Formou-se em Sociologia e Ciência da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VIII – Vincennes) e possui mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Foi coordenadora do Programa de Conservação Social da UICN para a América Central e México e do Programa de Gênero na FLACSO para a América Latina. Trabalhou como consultora para o Banco Mundial, Unicef, OPAS, Unifem, IDB, ACDI/Canadá,

FAO, UNODC, entre outros. Dentre muitos trabalhos publicados, destacam-se Gangues, Galeras, Chegados e Rappers (1999); Escolas de Paz (2001); As Relações de Gênero na Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais (2001); Avaliação das Ações de Prevenção às DST/Aids e Uso Indevido de Drogas nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio em Capitais Brasileiras (2001); Violências nas Escolas (2002); Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas (2003).

As duas pesquisadoras são co-autoras das publicações:

- *Gênero e meio ambiente*. Brasília: Ed. Cortez, UNESCO, UNICEF, 1997.
- *Engendrando um novo feminismo: mulheres líderes de base*. Brasília: UNESCO, CEPIA, 1998.
- *Cultivando vidas, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte, cidadania com jovens em situação de pobreza* (Coord.). Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.
- *Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências*. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, pp. 143-176, julho/2002.
- *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação Nacional DST/Aids do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.
- *Marcas de gênero na escola. Sexualidade e violência/discriminações: representações de alunos e professores*. In: *Seminário Internacional Gênero e Educação*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Prefeitura de São Paulo, Conselho Britânico, 2003.

- Jovens em situação de pobreza e violência: casos em áreas urbanas. Brasil, 2000. In: ISTIENNE, B.; MILESI, R.; GUERTECHIN, T. *População e pobreza*. São Paulo: Loyola, 2003.
- *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2003.
- *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação 2004.

EQUIPES LOCAIS DE PESQUISA DE CAMPO

BELÉM

Coordenação: Maria Lúcia Dias Gaspar Garcia.

Equipe de Campo: Manoel Delmo Oliveira; Nirvea Ravena; Voyner Ravena; Fernanda Ferreira; Gercilene Teixeira Costa.

DISTRITO FEDERAL

Coordenação: Marcos Luis Grams.

Equipe de Campo: Janaina Lidiane da Silva; Zileide Silva Leão Gomes; Rita de Cássia Andrade Martins; Maria Ignez Machado Peil; Verônica da Costa Aranha.

PORTO ALEGRE

Coordenação: Beatriz Aginsky.

Equipe de Campo: Francisco Kern; Andréia Mendes dos Santos; Fabiane K. Santos; Kelinês Gomes Cabral.

SALVADOR

Coordenação: Delcele Mascarenhas Queiroz.

Equipe de Campo: Marcia Conceição Martins Correia; Ioná Cristina Magalhães da Paixão Barata; Patrícia Carvalho Vieira; Sergio Mauricio Costa da Silva Pinto.

SÃO PAULO

Coordenação: Raquel Souza.

Equipe de Campo: Edna Martins; Eliana Oliveira; Laércio Fidelis Dias; Rosângela Rosa Praxedes.

SUMÁRIO

Agradecimentos	17
Abstract	19
INTRODUÇÃO	21
1. Panorama temático da pesquisa	21
2. Pensar a diferença mais além da desigualdade: desafio à escola	33
METODOLOGIA	41
1. A pesquisa qualitativa	42
1.1 A amostra qualitativa	44
1.2 Técnicas de pesquisa compreensiva	45
1.3 Pesquisadores de campo	50
2. A análise quantitativa	50
CAPÍTULO 1	
CENÁRIOS CONDICIONANTES DO CLIMA ESCOLAR: INFRA-ESTRUTURA, NORMAS E RELAÇÕES SOCIAIS	55
1.1 Caracterização racial dos alunos entrevistados	56
1.2 Infra-estrutura	59
1.2.1 Sala de aula	60
1.2.2 Laboratórios	62
1.2.2.1 Laboratórios de informática	62
1.2.2.2 Laboratórios de ciências e de línguas	67
1.2.3 Bibliotecas	71
1.2.4 Cantinas e refeitórios	77
1.2.5 Banheiros	82
1.3 Normas de seleção e constituição das turmas	83
1.4 Relações sociais nas escolas	86
1.4.1 Relação entre professores e alunos	87
1.4.2 Relação entre diretores e alunos	89
1.4.3 Relação entre funcionários e alunos	90
1.4.4 Alunos: alguns condicionantes na formação de grupos	92

CAPÍTULO 2

RAÇA E PROFICIÊNCIA ESCOLAR: LITERATURA, EXTENSÃO E COMPREENSÃO, SEGUNDO OS ATORES	97
---	----

2.1 Avanços na mensuração do desempenho escolar: literatura nacional	99
2.2 O quesito raça no sistema de avaliação do ensino básico	104
2.3 A extensão da desigualdade racial na educação brasileira: a proficiência dos alunos brancos e negros no SAEB de 2003	106
2.4 A relação entre raça e condição socioeconômica: os resultados de matemática dos alunos da 4ª série	119
2.5 A independência da categoria raça na compreensão das desigualdades na educação	125
2.6 O efeito da categoria raça sobre a proficiência escolar: compreensão segundo os atores da comunidade escolar	132
2.6.1 Percepção sobre raça e desempenho escolar por atores na escola	138

CAPÍTULO 3

PERCEPÇÕES SOBRE RAÇA E RACISMO	149
---------------------------------------	-----

3.1 Raça e racismo: caminhos conceituais	149
3.2 Percepções	150
3.2.1 Racismo é ignorância	154
3.2.2 Raça como estigma	156
3.2.3 Mas quem é que se considera como racista?	158
3.2.4 Existe, mas é sutil	164
3.2.5 Racismo como violência	166
3.2.6 Percepção da escola como lugar da ação e da não-ação sobre o racismo	167
3.3 Construindo identidades	173

CAPÍTULO 4

RELAÇÕES E INTERAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA	181
---	-----

4.1 Raça na relação entre alunos	182
4.1.1 A fala dos alunos sobre as relações raciais entre alunos	182
4.1.2 A hierarquia racializada nos apelidos e brincadeiras	191
4.1.3 A cor como signo na amizade	196
4.1.3.1 Estratégias de enfrentamento ao racismo cotidiano entre alunos	202

4.1.4	A reprodução do racismo entre alunos negros	207
4.1.5	O cabelo e a construção do desumano nos alunos negros	210
4.2	A fala dos professores sobre as relações raciais entre alunos	217
4.2.1	E o que fazem os professores acerca do racismo entre alunos?	224
4.3	A fala dos diretores sobre as relações entre alunos	238

CAPÍTULO 5

RELAÇÕES RACIAIS NA SALA DE AULA	245
--	-----

5.1	Tratamento indiferenciado em relação a cor/raça, mas tendendo a influenciar negativamente o desempenho de todos os alunos	246
5.1.1	A organização espacial dos alunos na sala de aula	246
5.1.2	As aulas	248
5.1.3	Livros didáticos e outros materiais	254
5.2	Tratamento diferenciado para negros e brancos	257
5.2.1	Alunos preferidos e preteridos pelos professores	257
5.2.2	Alunos preteridos / repreendidos / piores alunos	265
5.2.3	Ser negro em uma escola privada	270
5.2.4	Desempenho escolar e raça	273
5.2.5	A evasão/abandono escolar	278
5.2.6	Professores negros nas escolas	282
5.3	Outras dimensões relacionadas a raça observadas nas escolas	286

CAPÍTULO 6

PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE TEMAS CONTEMPORÂNEOS

RELACIONADOS À QUESTÃO RACIAL	297
-------------------------------------	-----

6.1	Movimento negro: qualificações e críticas	298
6.2	Datas relativas à história de lutas do povo negro na escola	309
6.3	O debate sobre cotas. Como chega à escola	312
6.4	Percepções sobre a lei 10.639/03 – Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental	323

CAPÍTULO 7

A ESCOLA E A QUESTÃO RACIAL: SILÊNCIOS E EXPERIÊNCIAS	333
7.1 A questão racial nas escolas	333
7.2 Desnaturalizando racismos: a escola comunitária Luiza Mahin.....	347
7.3 Sobre lugar da escola na formação cidadã sobre raça	352
Referências bibliográficas	355

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelo apoio institucional e financeiro, sem o qual a realização desta pesquisa não seria possível.

Aos Secretários Municipais e Estaduais de Educação da Bahia, Rio Grande do Sul, São Paulo, Pará e Distrito Federal, pelo apoio prestado nos estados em que a pesquisa foi desenvolvida.

Aos diretores das escolas, que receberam as equipes locais, oferecendo o suporte necessário para que o trabalho fosse realizado.

Aos alunos, professores e demais profissionais da comunidade escolar, que generosamente se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Aos pais de alunos, que gentilmente dispuseram de parte de seu tempo para contribuir com este trabalho.

Às equipes locais, pela coleta de dados nas cidades de Salvador, Porto Alegre, São Paulo, Belém e Brasília.

À equipe do Inep, pela colaboração relativa à base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica e sua disponibilização.

À Camila Barbieri Branquinho de Oliveira, pelo apoio estatístico.

E, finalmente, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização e conclusão deste projeto.

ABSTRACT

This research focuses on social relations in the Brazilian public and private schools in five cities. Students from the last years of elementary and third grade of high schools were interviewed through focal groups and other qualitative techniques. Teachers and parents were also interviewed.

In the first chapter it is showed that Black students use to be more likely to be found in public schools. These schools also tend to present a worse picture in terms of infrastructure, computers, language laboratories, libraries and other schooling facilities. In the second chapter, the data from the Ministry of Education test are analyzed, taking into consideration the performance grades of Black and White students. The perception of the interviewed actors on the matter are discussed, emphasizing that while the secondary data show that White students tend to present higher grades, teachers and parents do not necessarily point out differences according to race.

The concept of race and racism according to the different research actors and the perception of the students on their own in relation to racial insertion are some issues discussed in the chapter three. It is highlighted that teachers and parents, as well as students, do not recognize themselves as racists. But they use to declare that others are. Anyhow, some types of jokes, nicknames and stereotypes related to racial inscription were noticed and many Black students complain about how they are named and treated. Race relations in schools are discussed in chapter four, pointing out how they take place among children and young students, as well as between them and their teachers.

Chapter five was built taking into account classroom observations. In this chapter it is discussed how the relations in class might influence children performance and endanger the Black students self perception. In order to explore how informed is the

school on polemic contemporary issues on race, in the chapter six, the research focuses on the quota program to Black students to enter into the university. It also approaches the perceptions on Black movement and how the history of Africa and Afro Brazilian culture is introduced in schools.

In the last chapter are discussed teachers and parents proposals on how race should be part of the schools activities. The research comes to the conclusion that there are quite few outstanding experiences on that matter. But many teachers and school principals deny the need to be more concerned about the issue. Despite the higher visibility in the Brazilian society today on social differences related to race and the need of combating institutional racism, there is a lot yet to be done at the level of Brazilian schools in order to have a more diversity-oriented education and more friendly schools to support Black students.

INTRODUÇÃO

I. PANORAMA TEMÁTICO DA PESQUISA

[A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância – Durban]¹

Insta os Estados a assegurarem igual acesso à educação para todos, na lei e na prática, e a absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação (§ 122);

Em estreita cooperação com a UNESCO, a promoverem a implementação do programa de ação sobre Cultura da Paz (...) (§ 202);

A incentivarem a ativa participação, bem como envolver mais de perto os jovens na elaboração, planejamento e implementação de atividades de luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlata e exorta os Estados, em parceria com as organizações não-governamentais e outros atores da sociedade civil, a facilitarem o diálogo entre jovens tanto em nível nacional e internacional sobre racismo, discriminação, raça, xenofobia e intolerância correlata (§ 216). (Extratos da Declaração e Programa de Ação adotados em 8 de setembro de 2001 na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância – Durban).

Em consonância com o sublinhado em Durban, uma das contribuições do esforço conjugado de muitas agências tem sido a indicação do caráter institucional que pode adquirir o racismo, que vai além da relação entre racismo e preconceitos. Nesse sentido, reconhece-se a importância estratégica que tem a escola, a educação e também a juventude no combate ao racismo e na defesa dos direitos humanos.

¹ Extratos da Declaração e Programa de Ação adotados em 8 de setembro de 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância – Durban.

No plano das discriminações, instituições, como a escola, podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, que pode ser afetado por sutis formas de racismo que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas.

Tal raciocínio fundamentou o convênio entre o MEC/Inep e a UNESCO Brasil para uma pesquisa com ênfase em técnicas qualitativas variadas – entrevistas, grupos focais, observação da sala de aula e de outros espaços da escola – que se iniciou em finais de 2004 sobre ambiência escolar e relações sociorraciais (entre alunos e entre estes e professores, diretores e funcionários), focalizando preconceitos e outros temas correlatos que se ajuízam como condicionantes do desempenho escolar de crianças e jovens e da desqualificação da humanidade dos negros, sentidos e afetos em relação à escola e sua identidade, como bem ressalta ampla literatura sobre raça e escola, com a qual se dialoga nos capítulos desta publicação. Desvendam-se percepções de professores, alunos e pais segundo sua identidade étnico-racial, qualificando condicionantes para desigualdades, assim como iniquidades na distribuição do recurso escolar com marcas sociorraciais.

Esta pesquisa se singulariza em relação à literatura brasileira sobre os temas que analisa e que tem a escola como referência por não focalizar somente crianças, mas também jovens, ou seja, alunos das últimas séries do ensino fundamental e da terceira do ensino médio. Também a identifica analiticamente o fato de que, além de crianças e jovens, ter escutado, discutido com professores e pais de diferentes inscrições raciais em escolas públicas e privadas, o que amplia o espectro de abrangência do estudo e confere voz a muitos, em lugares diferenciados na escola. Selecionam-se atores que se expressam sobre diversos tópicos que modelam as relações sociorraciais e a construção de identidades de brancos e negros. Inclusive em tais relações, além de observar em sala de aula e recreio, no caso do ensino fundamental, como se dão as interações entre pares e entre professores e alunos,

linguagem corporal, verbal, preferências e afastamentos, intencionais e internalizados, testemunha dores que se calam, raivas verbalizadas, mas principalmente a banalização e naturalização de discriminações e estereótipos que minam possibilidades de mudanças nas relações sociorraciais e que advertem a importância da indignação, da conscientização sobre sentidos de perspectivas, atos e não-atos que marcam o outro, o negro, a negra, como inferior, sem projeto. Com naturalidade alguns dizem *Ele [um aluno negro] não consegue aprender*. Como ressaltado por outros pesquisadores, é comum o sentimento de exclusão em relação à escola por parte do aluno negro, ou como sublinha Menezes (2001:8) “exclusão simbólica, pois tem matrícula, mas não é integrado”.

Adianta-se que a ampliação de escopo colabora com diversos achados de outros pesquisadores, alertas sobre a sutil trama das discriminações, do racismo institucionalizado, processo não restrito à escola X ou Y, a um estudo de caso, mas sugerindo uma cultura não assumida de estranhamento e discriminações naturalizadas, na qual os agentes não se reconhecem como sujeito. De fato, racista comumente é o outro, como se discute ao longo desta pesquisa, e a escola é concebida como o lugar da igualdade, *Onde todos aqui são tratados como igual*, segundo uma professora negra em Salvador, o que embasa críticas a políticas que reconheçam a diversidade e a importância de tratar de forma diferente os desiguais para melhor combater desigualdades.

A pesquisa foi realizada em cinco cidades de cada grande região e no DF. Além de uma equipe de pesquisadores da UNESCO, colaboraram outros de diferentes centros acadêmicos e ONGs para a parte de pesquisa de campo nas localidades, sendo que receberam dos pesquisadores da UNESCO intensivo treinamento (no capítulo de Metodologia mais se detalha o processo de construção e elaboração da pesquisa).

Políticas de reconhecimento de singularidades da história, do processo de ser e se fazer negro (GOMES & SILVA, 2002), de combate a estereótipos, tratamentos desumanizantes que corroem a auto-estima de crianças e jovens e que podem minar desempenho

escolar, sentido de identidade, aceitação e orgulho da ancestralidade negra, como tantos pesquisadores vêm alertando por pesquisas em escolas (como em CAVALLEIRO, 2001), se fazem necessárias além das políticas universais, como a melhoria das escolas públicas.

A importância de compreender por pesquisas de contato, observação, diálogo sobre as relações sociais para melhor informar políticas orientadas para o reconhecimento de diferenças positivas e desigualdades, e a influência do reconhecimento no desempenho escolar é ressaltada por Souza (2001: 61), que também adverte sobre a necessidade de investimento social.

É praticamente impossível encontrar limites entre atos de discriminação e caracterização de incompetência. Nos processos de seleção escolar ainda parece difícil acreditar-se a priori que uma criança negra seja capaz de grandes vôos cognitivos. As crianças mais claras são estimuladas a isso e, mesmo que sejam exceção, é o que acontece até mesmo nas periferias.

Pesquisar o assunto é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que este espaço é lócus de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização. O posicionamento dos grupos sobre as questões raciais é aprendido e internalizado desde a mais tenra idade. E, uma vez que isso aconteça, moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir – pensar estigmatizantes. Modificar isso exige um grande investimento social.

De fato, ao se adentrar por análises diversas na escola, por aproximação compreensivo-reflexiva, a complexidade da relação raça e escola mais se apresenta. No capítulo 1 indica-se que quanto mais escura a cor da pele com maior probabilidade as crianças e jovens que entraram na escola e nela ainda estão, concentram-se nas escolas públicas. Mais uma vez, ao se analisar infra-estrutura, recursos vários dessas escolas, traça-se um quadro de precariedades, corroborando também vários outros estudos-precariades a que estão sujeitos alunos brancos e alunos negros em escolas públicas do nível fundamental e médio.

Indica a análise compreensiva sobre as escolas e a recorrência à base de dados do Saeb (2003) que também são muitos os negros em

escolas privadas (em especial os tidos como “pardos”), principalmente em localidades do Norte e Nordeste, e que é complicado generalizar, considerando que todas as escolas privadas estão em melhor situação que as públicas. Também ao discutir cenários condicionantes do clima escolar, nesse capítulo, frisa-se que não necessariamente as relações sociais entre professores, diretores e alunos e entre estes, considerando os alunos brancos, tendem a ser harmônicas, ou seja, que não necessariamente raça seja o único marcador de diferenças e discriminações (achados que reafirmam análises de outras pesquisas, e.g. ABRAMOVAY & CASTRO, 2003 e ABRAMOVAY & RUA, 2002).

Esse capítulo dá munção para a defesa da combinação entre políticas redistributivas com políticas de reconhecimento, ou seja, políticas mais criativas que saiam da dicotomia políticas universais x políticas focalizadas, uma vez que uma escola de qualidade é ao mesmo tempo investimento em um bem comum e necessária à emancipação e mobilidade social dos negros. De fato, a combinação de políticas de reconhecimento com políticas redistributivas tem sido um desafio para os movimentos sociais identitários (ver FRASER, 1997, mas se referindo a gênero).

Orientou-se a pesquisa a princípio pelo acervo de análises quantitativas sobre desempenho escolar e raça e pelo estudo realizado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb, a partir da base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2003) –, que indica o desigual desempenho escolar entre alunos brancos e negros². Os resultados desse estudo apontam diversas questões que são revisitadas na pesquisa MEC/Inep e UNESCO, em particular a importância de um olhar mais direcionado para as percepções sobre raça pela comunidade escolar e o que se perfilaria como racismo na escola. Uma das hipóteses do estudo é que: “o mais baixo desempenho escolar dos alunos negros nas provas do SAEB deve-se a uma gama diversificada de práticas discriminatórias na escola”.

² As provas do Saeb são aplicadas a alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio a cada dois anos.

De fato, a relação entre desempenho escolar e raça e a assertiva de diversos estudos e análises de que tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, os alunos negros tendem a apresentar menor desempenho (ver, entre outros, ROSEMBERG, 1996) foram o impulso primeiro para a realização de uma pesquisa em diversos lugares e escolas sobre as relações sociorraciais entre diversos atores ligados à escola e suas percepções sobre integrantes do tema nuclear. No capítulo 2, se acessa literatura sobre raça e desempenho escolar, análises a partir dos dados do Saeb e se contrapõe a esse material secundário a compreensão de pais, professores, diretores e alunos sobre diferenças de proficiência escolar por raça/cor dos alunos.

Mas tal exercício de comparação entre a cosmovisão daqueles atores e a realidade de diferenças quanto a desempenho entre alunos brancos e negros, documentada por análises estatísticas e estudos de caso resulta em achado não esperado: a maioria dos entrevistados tende a negar que há diferenças no desempenho escolar entre alunos negros e brancos. Os professores são mais veementes em recusarem tal “evidência”. E os que a aceitam, pais e professores, sugerem que não há condicionamentos socioinstitucionais para tanto, e sim, diferenças devido a empenho pessoal dos próprios alunos, eximindo-se a escola de responsabilidade nas trajetórias educacionais dos alunos, e de que possa ser a causa para que uns, os negros, tenham notas inferiores, menor desempenho.

Como admitir, se o que se nega em princípio é a desigualdade, se se defende que todos são iguais e todos podem se empenhar, se quiserem, em iguais condições? Os que concordam que os alunos negros têm menor desempenho, quando não culpam as crianças e os jovens, culpam suas famílias, as famílias dos negros que *não cuidam, não acompanham os trabalhos, não têm nível, não têm condições econômicas* (expressões de professores) ou transferem para uma genérica referência à situação socioeconômica, considerada inferior para o caso dos negros. Tem-se, portanto, em tal debate, implícita a ideologia da igualdade na escola, em nome da qual se nega a

importância de reforço escolar, atenção a cotidianos, práticas, vontades, afetos e significados da escola, da educação, dos projetos de vida, e como tais construtos de vida são afetados por discriminações, sentir-se fora de lugar, não pertencer, mal-estares derivados pela autonegação identitária, o que se constrói na relação com o outro, tido como superior, o normal, e como esse outro o desqualifica.

Note-se que as análises estatísticas, observando estrato socioeconômico dos grupos familiares das crianças e jovens, sobre notas nas provas do Saeb em matemática e português, de fato indicam que nos estratos mais altos os índices de desempenho são menos críticos, reforçando a tese comum de que a questão é inscrição por classe, por pertença a um grupo socioeconômico, ou seja, teriam mais baixo desempenho escolar os mais pobres por falta de recursos, capital familiar, possibilidade de os pais ajudarem nas lições e tipo de escola. Contudo, se além de estrato socioeconômico, também se controla cor/raça, os dados do Saeb, como mais se detalha no capítulo 2, indicam que a pobreza iguala por baixo, os “brancos”, e os “não-brancos” mais se destacam em níveis mais críticos quanto a notas naquele teste, mas estão mais próximos. Já os considerados brancos e os considerados negros (de cor preta e parda), ainda que apresentem notas um pouco mais altas quando de estrato socioeconômico familiar superior, mais se distanciam entre si, sendo que os negros teriam notas bem mais baixas que seus colegas de “classe” social, brancos. Quadro que já questiona que situações objetivas de igualdade, ou de igualdade formal, se restritas a alguns indicadores, como renda familiar, não são suficientes para garantir igualdade econômico-político-cultural entre brancos e negros e que raça tem um efeito sobre desempenho que atravessa, é condicionado, mas não superado pela condição econômica familiar.

As análises com dados do Saeb 2003 neste estudo estão afins com evidências estatísticas, extraídas do Saeb 2001 por Soares e Alves (2003) e levam os autores à seguinte afirmação:

Todos os fatores escolares, incluindo os professores, e familiares indicam a mesma tendência. Eles sugerem que as condições escolares positivas se potencializam quando se referem aos alunos brancos, produzindo uma espiral favorável que os impulsiona bem mais do que impulsiona os alunos negros e pardos. Assim, esse resultado mostra que a melhoria das condições de ensino pode contribuir para elevar a média do desempenho escolar, mas com sensíveis desigualdades entre estratos [raciais]³ (SOARES & ALVES, 2003, p. 158).

No capítulo 3, se prossegue diálogo com a literatura e análise de percepções dos atores pesquisados sobre os seguintes temas: o conceito de raça e racismo e a auto-identificação sociorracial em consonância com a percepção se há ou não racismo no Brasil. Interessante adiantar que ao mesmo tempo que muitos concordam que há racismo no Brasil, muitos também minimizam esse processo em nome da igualdade na pobreza. Tende-se também a identificar o racismo como um exercício de alteridade, são os outros que são racistas. Com parâmetros diferenciados, se não antagônicos quanto a posicionamentos, chega-se também a diferentes portos quando se discute o lugar da escola para ações e imobilismos sobre racismos.

Muitos professores, também em nome da igualdade de tratamento que a escola deveria ministrar, posicionam-se contrários à inclusão de uma educação cidadã que destaque raça, *levanta o problema*. Outros defendem que essa é função da família. Mas há vários professores que defendem ações inclusivas e de combate a discriminações, mais além de chamadas de atenção direcionadas e que recusam o não-ver, o não-falar para não estimular diferenças. O problema maior, o que mais se analisa também nos capítulos 6 e 7, é o limitado leque de propostas criativas, que comumente não avançam além de palestras e conversas com os diretamente envolvidos em atos reconhecidos de violência racial, ou chamar os pais.

³ Originalmente, os autores denominam "estratos sociais", em vez de "estratos raciais". Mas, como toda a argumentação desenvolvida por eles salienta a ampliação das desigualdades raciais mesmo entre indivíduos pertencentes ao mesmo estrato social, acreditamos que a substituição da palavra "sociais" por "raciais" reflete melhor o teor de sua argumentação.

Não chegam aos profissionais da educação, professores e diretores em muitas escolas, ao que parece, escritos de estudiosos sobre a questão racial e a escola no Brasil. Desconhece-se que vários pesquisadores têm estudado e apresentado propostas de ações por parte da escola para a educação para a diversidade e de estímulo à reparação de silêncios sobre a África e o povo negro na história do Brasil, considerando a falta de referências a propostas mais inovadoras (sobre propostas por uma educação sensível à raça nas escolas, ver entre outros ROMÃO, 2001; CAVALLEIRO, 2001; NASCIMENTO, 2001; SANTOS, 2001; GOMES, 2001; SILVA, 2005; GOMES & SILVA, 2002; e LIMA, 2005).

As relações e interações raciais na escola são objetos de análise mais sistemática no capítulo 4, explorando-se as relações entre pares e entre alunos e professores. Também os pais se manifestam, apresentando críticas. O tema é também acessado no capítulo 5, mas por observação em salas de aulas em turmas do último ano do ensino fundamental. Os atores pesquisados tendem a negar que há práticas racistas nas escolas, e os xingamentos e apelidos de cunho racista são justificados, inclusive por professores, como “brincadeiras”. Todos tendem a se declarar contra racismos, o que de alguma forma colabora para que não se discutam e não se proponham formas de identificar sutis manifestações de discriminações e tratamento diferenciado a alunos brancos e negros, principalmente por professores, ou a reconhecer que os apelidos de teor racista, mesmo que aceitos pelos vitimizados, doem e causam seqüelas identitárias. O comum é de novo a referência de que na escola todos são tratados como iguais.

Mas as observações em sala de aula corroboram os achados pioneiros de Cavalleiro em pesquisa desenvolvida em 1998 em uma escola municipal de educação infantil em São Paulo (CAVALLEIRO, 2001). As observações em sala de aula detalhadas no capítulo 5 reiteram a propriedade de reflexões da autora e mais esclarecem a propriedade do título desta publicação.

É um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades.

Ao se acharem igualitária, livre do preconceito e da discriminação muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado unidades igualitárias a todas as crianças (CAVALLEIRO, 2001, 146-148).

Ainda nesse capítulo se documenta a construção de baixa auto-estima no aluno negro, os danos no “vir a ser negro” (Silva 2005), por negação da frátria, da defesa dos irmãos de raça e a autonegação da inscrição racial. Documentam-se atritos e xingamentos de cunho racista entre negros e como muitos professores defendem que a *Discriminação é deles contra eles* sem atentar para os mecanismos coletivos de produção de estranhamentos e auto-rejeição, processo que se entrelaça à reprodução do poder, das divisões entre os iguais por disputas e negações. A escola tende a considerar como guetos os casos de união e amizade entre negros, sem nomear como tal quando são brancos os que se unem e recusam a entrada do jovem negro no grupo.

No capítulo 6, mais uma vez acessando percepções de atores relacionados à comunidade escolar, identificando seu pertencimento étnico-racial, nível de ensino a que são vinculados e o tipo de estabelecimento escolar (escolas públicas e privadas) busca-se mapear como chegam à comunidade escolar polêmicas que estão na mídia e propostas sancionadas para inclusão de raça no currículo escolar. Interessa discutir qual o grau de informação e como se relaciona a temas contemporâneos voltados à questão racial no Brasil, sendo alguns objetos de políticas públicas. Assim apresentam-se percepções sobre as políticas de cotas, o movimento negro e como a escola institucionaliza o resgate da ancestralidade, a história da África e do povo negro e o reconhecimento, para a história da nação, da importância de datas de uma história de lutas por afirmação da humanidade dos negros, bem como sobre a recepção à Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade de inclusão no currículo de matéria sobre a cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental.

Observam-se polarizações, perspectivas contraditórias, ainda que não necessariamente crivadas pela inscrição racial. Aliás, somente nas discussões sobre políticas de cotas registra-se alguma singularidade, uma vez que mais negros que brancos tendem a ser favoráveis a elas.

De fato, frisa-se que ainda que se tenha na pesquisa identificado a inscrição racial de quem fala, além de seu lugar na escola, se pai, aluno, professor ou diretor, o comum, independentemente dos temas objeto dos debates em grupos focais ou acessados em entrevistas é de que tais marcadores não delimitem cosmovisões, sugerindo a difusão e força de uma cultura que pauta sentidos ou como se percebem as relações raciais. Uma cultura que naturaliza desigualdades e que envolve na mesma trama personagens em diferentes e assimétricas posições.

O capítulo 6 ainda sugere que, embora a escola devesse ser a casa da razão, boa parte das posturas sobre temas relacionados à raça se embasam em “achismos”, desconhecendo história, fatos e debates. “Achismos” e pré-conceitos se realimentam. A expressão de posições sobre os temas contemporâneos analisados sugerem ligeireza no acesso a complexos debates como o relativo a políticas de cotas; sobre as fronteiras e pontes entre classe e raça e entre políticas universais e focalizadas. Poucos dizem *não sei, não conheço* e muitos adultos – pais e professores – tendem a avaliar a heterogeneidade e a rica história do movimento negro por algumas posturas sectárias de alguns tidos como representantes de um movimento tão plural. Também qualifica vários de postura *antibrancos* a denúncia de privilégios por parte do movimento negro e a sua luta contra desigualdades sociorraciais, sem a necessária reflexão sobre desidentificações entre um radicalismo necessário, como ir a raízes da produção de preconceitos e discriminações e denunciar agências que colaboram na reprodução desses sectarismos – ajuizamentos reificados que culpabilizam pessoas de processos sociais estruturados em reproduções diversas como o racismo.

O saber militante e comprometido, orientado a apostar em mudanças, ressalta o lugar estratégico da escola para uma outra educação que

sublinhe a positividade do negro na história e a sua possibilidade em ser história em projeto, sujeito de outro vir a ser, o que pede uma educação que estimule o estar juntos por projetos coletivos, pela raça (ver entre outros nessa linha, GOMES & SILVA, 2002 e SILVA 2005). De fato, há sempre um grito de alerta e proposta por uma outra escola na maioria das pesquisas críticas à representação dos negros nos livros escolares, à ocultação do lugar do negro na história do Brasil ou sua apresentação como liderança e por participação afirmativa e às relações sociais entre pares e como se marginalizam potencialidades, cortando vontades e empenho nas relações entre professores e alunos negros (ver nesta linha, entre outros, os textos apresentados em ABRAMOWICS & SILVÉRIO, 2005; CAVALLEIRO, 2001; FAZZI, 2004; GOMES & SILVA, 2002; e LIMA, 2005).

No capítulo 7, intitulado sugestivamente *A Escola e a Questão Racial: Silêncios e Experiências*, de forma mais sistemática se trilha esse caminho, discutindo propostas e não-propostas para a escola lidar com questões raciais. Descreve-se o caso de uma escola comunitária em Salvador, que estrutura seu projeto pedagógico considerando raça, novas relações e diversidade e se consultam os atores sobre propostas relacionadas ao tema. Uma escola que muito tem avançado nesse campo e que não ao acaso é uma proposta, e levada a cabo por mulheres com fortes vínculos com a comunidade, mas que se equilibra precariamente por problemas de recursos econômicos e falta de amparo do Estado. Desse capítulo, apontamos os seguintes trechos:

Na maioria das escolas em que a questão racial é tematizada, ela aparece como não prioritária. Mesmo naquelas que concentram uma quantidade significativa de alunos negros, ou que apresentam um amplo repertório de preconceito e discriminação racial em relação aos alunos negros, a questão racial não é tratada em projetos pedagógicos específicos. O que pode ser observado é que as escolas têm abordado as diferenças raciais de forma circunstancial, como no Dia da Consciência Negra, por exemplo.

[Mas] houve sugestões diretas dos mais variados atores presentes no ambiente escolar para que as escolas empreendam propostas e projetos pedagógicos que tratem de forma sistemática e constante as relações raciais, objetivando a construção de um ambiente mais racialmente democrático.

2. PENSAR A DIFERENÇA MAIS ALÉM DA DESIGUALDADE: DESAFIO À ESCOLA

O tema *relações raciais* nas escolas e como aí muitas vezes em nome da igualdade se reproduzem ou se estimulam ainda que não intencionalmente, desigualdades, conta com razoável acervo de pesquisas, parceiros de vontades com os quais se dialoga no curso deste trabalho, é também um tema em aberto principalmente em termos de políticas públicas, programas de longo prazo questionadores de práticas pedagógicas que pedem acionamento de vontades de muitos por uma escola de qualidade e inclusiva, tarefa não somente de integrantes da escola, mas principalmente do Estado.

Propositadamente não se fecha o tema, não se inclui capítulo de conclusão. A tônica do livro são análises, visões de mundo sobre construtos de raça, enfatizando relações raciais na escola e esperando que tais análises contribuam definitivamente para delimitar trabalhos com e pelos professores e alunos, abrindo mentes.

Raça e escola é equação que desafia a formação de professores, tópico que não faz parte da agenda desta pesquisa, mas para a qual se pretende que essa publicação venha a colaborar, já que se perfilam formas como alunos e professores se relacionam com alunos negros, como os professores silenciam e se omitem, não intervindo em casos de discriminações e identificando percepções, preconceitos, estereótipos e, também, como na comunidade escolar diversos atores se expressam sobre temas relacionados à raça.

Como outros pesquisadores que trilham pesquisas sobre raça e escola, também nesta não se criticam pessoas, particularmente os professores, ao contrário, identificam-se cenários de carências e faltas que contaminam a todos e tiram ânimo, vontade de aceitar o desafio de sair da mesmice, mais conhecer o outro, questionar igualdades pautadas em desigualdades e aprender a lidar e cultivar a diversidade sem assimetrias, ou, como bem frisam Gomes e Silva (2002) “reconhecer as diferenças”.

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES & SILVA, 2002: p. 20).

A chamada sobre a importância de práticas pedagógicas pautadas pelo reconhecimento das diferenças remete à necessidade de uma aproximação crítica ao conceito de igualdade.

O conceito de igualdade é um ganho do léxico liberal, mas tem também artimanhas que podem colaborar para reproduções de códigos tradicionais, limitantes de mudanças e do exercício da criatividade. O vocabulário da igualdade, bem intencionado e informado pelas gritantes desigualdades sociais como entre negros e brancos, muitas vezes não dá conta da riqueza de linguagens das distintas identidades e como o reconhecimento de tais singularidades e diferenças podem colaborar para sociedades em que se apele menos para identidades fixas, mas principalmente para o direito de se inventarem formas de ser, estar e se relacionar. Mais uma vez se recorre a Silva (2005), que alerta que ser negro é um estado, construído em relações assimétricas e desumanizantes, mas também é um projeto, um vir a ser que decola da riqueza da cultura afro-brasileira, o que pede des-identificações, reinventar-se. Tal processo lembra que também branquitude, o privilégio de ser branco, a construção desse estado, deveria ser mais acessada, tarefa que foge ao escopo desta pesquisa (ver entre outros autores sobre o tema ROSSATO & GESSER, 2001).

A radicalidade no acesso à questão racial no Brasil, uma questão que é, portanto de negros e brancos, estaria em ir além da igualdade de direitos, mas buscar relações sociais de respeito às diferentes formas de ser, de se apresentar e mais do que isso, sair da tolerância e buscar diálogos, compreender e aprender com a riqueza das diferenças, das várias histórias singulares.

Não bastaria assim, quando se ensina nas escolas a história dos afrodescendentes, falar dos escravos como vítimas, mas haveria que ressaltar as histórias de resistências, as lutas por liberdade e as contribuições político-culturais dos povos negros.

Ou seja, uma educação integral e inclusiva não apenas combate formas racistas e preconceituosas, ou se tocaia em tolerâncias, mas se joga em aprender, interagir, dialogar com os outros, enriquecendo o conceito de identidade para além das diferenças.

O movimento negro vem resgatando a sabedoria do conhecimento, da cultura africana no Brasil, sua crítica implícita à sociedade de consumo e ultrapassagem das divisões sexuais, como a polifonia erótica dos orixás e tendo a expressão musical e corporal mais que superestrutura, e sim linguagem de comunicação que ressalta o valor do lúdico. Segundo Hernandez (2005), a África que nos é ensinada é uma invenção colonial.

[...] o saber ocidental constrói uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um "olhar imperial" sobre o universo. Assim, o conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente. Os estudos sobre esse mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo de modo mais ou menos direto para uma rede de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico (HERNANDEZ, 2005: 18).

Um desafio à escola, se engajada em uma educação anti-racista, é buscar dialogar sobre uma outra história dos/das oprimidos/as, indo além das vitimizações (sobre raça e educação, ver, entre outros, MIRANDA *et al*, 2004; SILVA, 2005; e GONÇALVES & Silva, 2004).

A inclusão do debate sobre raça nas escolas vai além do necessário reconhecimento dos direitos humanos dos afrodescendentes, é um tipo de reparação histórica e tem a ver com um projeto de nação, um projeto nacional de educação que reconheça “as diferentes culturas constitutivas da nação brasileira, as relações que mantêm entre si grupos étnico/raciais e integrantes seus, assim como outras relações sociais” (GONÇALVES & Silva, 2004: 388).

A inserção da história da África e do povo negro nos currículos escolares é um avanço, mas há que cuidar que África, que negro aí se retrata, e como as mulheres negras e suas reivindicações são representadas. Haveria, portanto, para fazer frente a tal desafio, por uma educação anti-racista e anti-sexista, contribuir para que a escola mais se abra ao conhecimento dos movimentos sociais, como o das mulheres negras. Quando racismo e sexismo se conjugam, as conseqüências nefastas se multiplicam. Segundo Carneiro (2004: 76):

Antes da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001, na África do Sul, as organizações de mulheres negras brasileiras produziram uma Declaração na qual constatava-se que a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida.

Esses se manifestam em seqüelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da auto-estima; numa expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação às mulheres brancas; num menor índice de nupcialidade; e, sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. Essas práticas discriminatórias consubstanciam o matriarcado da miséria que caracteriza as condições de vida das mulheres negras no Brasil.

O resgate do saber dos movimentos sociais para uma prática cotidiana por direitos humanos diversificados é de fato um desafio à escola e também para os próprios movimentos, exigindo que mais se trabalhe em redes, quer entre movimentos, quer com outras instituições, como a escola (CASTRO, 2005).

Hoje, na sociedade brasileira, em diversos meios como o acadêmico, o político, na mídia e no plano de elaboração de programas

e avaliação de práticas institucionais, raça, racismo, desigualdades sociorraciais ganham singular visibilidade, comparativamente a silêncios históricos. Galvanizam polêmicas temas como políticas de cotas para negros e a Lei 10.639/03, que institui a adoção de currículo voltado para a uma educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas na educação fundamental⁴.

O movimento negro diversifica tipos de atuação e por diversas correntes e presença em diferentes espaços, ou seja, sem se constituir necessariamente em um pensamento único, insiste em variadas investidas na conscientização, pedagogia da diversidade e envolve um público amplo por mobilização popular intensa. Em muitas capitais, a marcha pelo Dia da Consciência Negra em 20 de novembro de 2005 foi sustentada por multidões, apresentando-se à Presidência da República uma pauta de reivindicações, inclusive contabilizando a dívida histórica que tem a nação para com os negros, mas insistindo na prioridade de reparações por serviços, políticas afirmativas e políticas universais.

Desvenda-se por ativismos e estudos, muitos publicados por uma intelectualidade negra constituída de muitos jovens do campo da educação popular e da educação formal, uma outra história que não aquela em que fomos por séculos socializados, pautada na ideologia do "racismo cordial". Combinam-se histórias de dor, silêncios sofridos por discriminações com propostas de políticas públicas e por educação cidadã. Se até recentemente a tônica seria o investimento em identidades, na auto-estima de negros e negras, destaque da contribuição cultural dos afrodescendentes, além de chamadas políticas focalizadas, há também correntes entre ativistas e intelectuais orientados para a questão racial por combinar orientação por redistribuição e reconhecimento, ou seja, direcionada ao povo negro mas também sublinhando a democratização do uso de recursos públicos para o benefício de todos, brancos e negros, em situações de exclusões (NEVES, 2005).

⁴ Ver no capítulo 6 perspectivas diferenciadas sobre esses temas por diversos atores relacionados à comunidade escolar.

Também vêm se ampliando produções diversas, no campo do ativismo e por estudos e propostas de políticas macro e microrreferenciadas, como as que se centralizam na escola, revisitando e renovando agenda que historicamente qualifica o movimento negro e os debates por afirmação de direitos dos negros, ou seja, reivindicações relacionadas à educação.

Na literatura mais engajada por propostas de uma educação sensível à questão racial vem se insistindo na importância de nexos entre educação formal e educação cidadã, o que remete à importância de a escola informar suas práticas e currículos, considerando a vida cotidiana de seus alunos, suas famílias, dinâmica da comunidade, refletindo sobre singularidades culturais, exclusões sociais, expressões, linguagens e também propostas de um saber em uso. Ou seja, junto com movimentos sociais redesenhar pedagogias (indicações de projetos nessa linha são apresentadas, entre outros, em FAZZI, 2004; SANTANA, 2005; CAVALLEIRO, 2001; GOMES & Silva, 2002; LIMA, 2005; HALMENSCHLAGER, 2001; e ABRAMOWICZ & SILVÉRIO, 2005).

Tal paradigma que intenciona combinar educação formal de qualidade com educação cidadã, orientada para a diversidade e a reparação quanto a desigualdades sociorraciais e discriminações contra o povo negro. Sustenta a proposta desta pesquisa, a importância de apresentar o imaginário de atores na escola sobre construtos das relações sociais na escola e temas contemporâneos que informam debates e formatação de políticas considerando que não há que ter como alvo tão somente a população afrodescendente, mas que não há que minimizar a importância de privilegiá-la em programas pedagógicos inclusivos. Por outro lado, as propostas pedagógicas que ressaltam raça devem se orientar também por influenciar a conscientização de todos, brancos e negros, por relações sociorraciais mais simétricas.

Tal paradigma pede vontades “por uma arte de educar para a cidadania para superar a cultura do preconceito e da discriminação, exigindo desejo, afetividade e determinação de contribuir com um tempo de justiça, um tempo de Reparação” (SANTANA, 2005).

Pede também busca por informação, investimento em conhecimento sobre temas e propostas discutidas por organizações do movimento negro e questionamento de estereótipos.

Adianta-se, entretanto, que tal estado de vontades deixa muito a desejar. Estes são tempos de avanços quanto à visibilidade da questão racial na sociedade brasileira. Ressalta-se a excelência do que se vem produzindo em termos de pesquisas sobre raça na escola e o que se vem conquistando no plano institucional. Vem ganhando legitimidade a perspectiva de que há que investir em uma cultura de recusa da idéia de que não há uma questão racial, como a aceitação de que ela não é necessariamente uma questão dos negros, mas sustentada por todos e reproduzida inclusive por violências institucionais. Diversas agências de formação de opinião estampam dados sobre situações do povo negro, registros de perseguições e formas de tratamento discriminante contra os negros por distintos aparatos do Estado. Mas é comum entre ativistas e pesquisadores sobre temas raciais alertar de que há muito por fazer e que no plano das desigualdades sociorraciais, objetivamente pouco se tem avançado (ver, entre outros, HENRIQUES, 2001).

Muitos capítulos deste livro sobre relações raciais na escola sugerem que muito há que pavimentar para que o *tempo de Reparação*, na escola, se faça tempo presente, em se tratando do imaginário e práticas de muitos dos atores pesquisados. Neste sentido, se insiste em reflexão apresentada em outro trabalho, integrante da Pasta de Textos da Professora e do Professor, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador.

Há que estimular os professores para estarem alertas, para o exercício de uma educação por cidadanias e diversidade em cada contato, na sala de aula ou fora dela, em uma brigada vigilante anti-racista, anti-sexista e de respeito aos direitos das crianças e dos jovens, tanto em ser como em vir a ser; não permitindo a reprodução de piadas que estigmatizam, tratamento pejorativo sobre fenótipos étnico-raciais, e antes de tudo, cuidar como se relaciona (sic) com os seus alunos, pois muitas vezes, em nome da igualdade, da insensibilidade para necessidades diversificadas se colabora para que a criança e o jovem se sintam como desigual (sic).

O racismo, o sexismo, o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil, não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violências. E marca de forma indelével as vítimas, que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, como as mulheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres (CASTRO, 2005: 11).

METODOLOGIA

Para abordar as relações raciais na escola foram selecionadas duas vias que, adotadas conjuntamente, contribuem para a apresentação das respostas a questionamentos propostos de forma articulada e complementar. Essa estratégia de pesquisa, que integra as abordagens quantitativa e qualitativa, tem sido utilizada nos estudos da UNESCO no Brasil, pois, dessa maneira, é possível “articular os benefícios e superar as limitações de cada uma delas, quando utilizadas individualmente” (ABRAMOVAY, WAISELFSZ, ANDRADE & RUA, 1999, p. 23).

Contudo, na presente pesquisa tal combinação se dá de forma singular. Recorre-se a banco de dados já existente do MEC/Inep, ou seja sem explorar *surveys* próprios, e mais se segue o caminho qualitativo por diversas técnicas, considerando o foco em relações, significados, percepções, estereótipos, estigmas, o que pede mais trânsito entre o dito, o percebido e o sentido, sendo, portanto, a linguagem e a observação orientações mais apropriadas à compreensão.

Os estudos raciais no Brasil comungam a preocupação com perfis amplos, sentidos e cosmovisões há algumas décadas. Segundo Oracy Nogueira⁵, o método estatístico é importante para o “conhecimento da generalidade de uma certa manifestação”, mas a partir dele não é possível se concluir nada sobre as “causas ou circunstâncias que

⁵ Oracy Nogueira é um dos principais representantes de uma equipe que, nos anos de 1950, realizou uma importante e extensa pesquisa sobre as relações raciais no Brasil. Esse esforço de se conhecer as relações raciais em uma sociedade que até então era conhecida por ser uma “democracia racial” foi patrocinado pela UNESCO, no intuito de encontrar “soluções” para os fenômenos de preconceito e intolerância raciais e étnicas espalhados pelo mundo. Ao final, contudo, o Projeto UNESCO – nome pelo qual ficou conhecida essa iniciativa – conclui que o Brasil não estava livre desses fenômenos, mas que, aqui, eles se manifestavam de forma distinta.

condicionam tal manifestação". Assim, é apropriado integrar à visão de conjunto oferecida pelo método estatístico o método qualitativo, pois este pode conduzir "ao conhecimento do mecanismo de formação e exteriorização de uma certa manifestação ou fenômeno" (NOGUEIRA, 1985, pp. 108-109).

Enquanto os trabalhos centrados na base de dados quantitativos do Saeb 2003 possibilitam inferências a partir de cruzamentos de variáveis que indicam uma relação entre proficiência escolar e raça, questões sobre percepções, identidades, relações e interações sociais podem ser percebidas a partir da aplicação de instrumentos como entrevistas e grupos focais, além das observações que viabilizam a elaboração de relatórios amplos acerca da temática trabalhada.

I. A PESQUISA QUALITATIVA

A abordagem compreensiva assegura que aspectos da vida social dos sujeitos sejam apreendidos para se trabalhar as percepções e motivações em suas relações e interações socioculturais. Os espaços e as temporalidades singulares e característicos a cada situação podem ser captados e sistematizados por princípios gerais, marcos conceituais e critérios científicos ao fazer uso de uma abordagem compreensiva dos fenômenos sociais e de suas motivações.

As percepções, de acordo com uma abordagem fenomenológica, são o encontro do sujeito com o mundo. Merleau-Ponty (1999) entende que o primado que explica o ser no mundo é a percepção. Esse filósofo ressalta que no instante em que as coisas se fazem, ou se manifestam ao sujeito, este também está se fazendo. A apreensão das percepções nesta pesquisa apresenta-se como um exercício interpretativo das experiências vividas, experiências que se manifestam historicamente a partir de variados ângulos e perspectivas.

A compreensão é a de que as percepções não se esgotam nas representações que se fazem, contudo tem-se evidenciado que as representações contidas na linguagem são passíveis de serem

pinçadas e interpretadas. A linguagem é entendida aqui não como algo de que se faz uso, mas como habitada por indivíduos que recorrem a ela ao mesmo tempo em que revivem a história de seus significados e significantes. Na dimensão da linguagem, o empreendimento é o de captar as representações que as percepções possibilitam gerar e interpretá-las à luz de um rigor conceitual e analítico.

Tratar de temáticas como percepções, identidades, interações sociorraciais e desempenho escolar, dentre outras, demanda a adoção de perspectivas que assegurem uma leitura próxima à realidade pesquisada. A pesquisa qualitativa aparece assim como uma lente eficaz no exercício de filtrar as informações obtidas a partir da aplicação dos instrumentos – previamente selecionados, testados e reformulados – para que os dados fossem trabalhados à luz de categorias conceituais e perspectivas teóricas. É a partir dessa premissa que as entrevistas, grupos focais e observações foram tomados como instrumentos capazes de captar dados que possibilitassem uma leitura compreensiva dos temas citados.

Coletar dados que informam sobre relações e interações sociorraciais no espaço escolar, bem como o impacto que causa relações racialmente conflituosas no desempenho escolar de alunos negros, exige a manipulação de instrumentos apropriados para essa finalidade. Subjetividades que colaboram para a construção de identidades e que são reivindicadas pelos atores que interagem em momentos de negociações sociais, sejam elas de pertencimento, negação, recusa ou solidariedade, dentre outras, puderam ser criteriosamente trabalhadas para que auxiliassem nas reflexões que são aqui apresentadas.

No que concerne às técnicas que foram utilizadas para a coleta de dados que informam sobre aspectos socioculturais comuns aos indivíduos que compuseram a amostra, as entrevistas, grupos focais e observações constituíram instrumentos eficazes na coleta dos dados submetidos a análises posteriores.

I.1 A AMOSTRA QUALITATIVA

Foi selecionada, para compor a amostra da pesquisa qualitativa, uma capital de um estado de cada região do Brasil. Com a preocupação de gerar uma visão panorâmica de todo o país, foi selecionada Belém, na região Norte; Salvador, na região Nordeste, Distrito Federal, na região Centro-Oeste; São Paulo, na região Sudeste e Porto Alegre na região Sul. A seleção dessas localidades foi aleatória, mas assegurando que cada uma das cinco regiões geográficas do país fossem representadas.

A seleção das escolas que compuseram a amostra qualitativa da pesquisa foi feita com a seguinte composição por localidade: duas escolas privadas, sendo uma de ensino fundamental e outra de ensino médio; e três escolas públicas, sendo duas do ensino fundamental e uma de ensino médio. Desta forma foram trabalhadas em cada uma das cinco localidades cinco escolas, perfazendo um total de vinte e cinco escolas.

Os alunos que participaram das entrevistas e grupos focais foram os que estavam cursando a quarta série do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. Essa seleção se deve à compreensão de que essas duas séries são emblemáticas por fecharem ciclos importantes da vida escolar.

No total, foram realizadas, para esta pesquisa, 124 entrevistas, sendo 43 com professores, 24 com diretores e 55 com pais de alunos (neste caso, ambos os pais foram entrevistados quando o casal assim preferiu), além de 2 entrevistas individuais com alunos de São Paulo. Os grupos focais totalizaram 51, sendo 26 deles com alunos, 13 com professores e 11 com pais de alunos, além de 1 grupo focal com as coordenadoras de uma escola de Salvador (ver tabela 1, a seguir).

TABELA 1 – Quantidade de grupos focais realizados com alunos, professores e pais de alunos, e de entrevistas individuais realizadas com professores, diretores e pais de alunos, segundo as capitais pesquisadas – 2005

Capital	Instrumento					
	Grupo focal com alunos	Grupo focal com professores	Grupo focal com pais de alunos	Entrevistas individuais com professores	Entrevistas individuais com diretores	Entrevistas com pais de alunos
Belém	5	4	4	2	5	5
Distrito Federal	5	3	2	9	5	14
Porto Alegre	4	0	0	15	5	17
Salvador	7	4	3	6	4	9
São Paulo	5	2	2	11	5	10
Total	26	13	11	43	24	55

Fonte: UNESCO, Pesquisa Proficiência Escolar e Questão Racial, 2005.

Notas: 1. Em cada capital, foram pesquisadas três escolas públicas, sendo duas do ensino fundamental e uma do ensino médio, e duas escolas privadas, sendo uma do ensino fundamental e outra do ensino médio.

2. Os grupos focais possuíam, em média, dez informantes.

3. Em Salvador, foi realizado um grupo focal com coordenadores que não consta na tabela acima.

4. Em São Paulo, houve duas entrevistas individuais com alunos que não constam na tabela acima.

5. Algumas entrevistas com pais de alunos não foram individuais, mas, por preferência do casal, em dupla.

1.2 TÉCNICAS DE PESQUISA COMPREENSIVA

• Entrevistas

As entrevistas em profundidade possibilitam a apreensão das percepções, expectativas e valores. O encontro entre entrevistador e entrevistado pode estabelecer um ambiente favorável para que o entrevistado verbalize questões de sua vida “protegido” dos ouvidos daqueles que compartilham mais diretamente seu cotidiano. A imprescindível escuta do entrevistador é construída a partir da empatia que se estabelece entre ambos. Portanto, elementos facilitadores da entrevista – mas que podem transformar-se em dificuldades caso não haja o controle necessário – devem ser cuidadosamente pensados:

tais como ter domínio e amplo conhecimento do projeto e apresentar a pesquisa ao entrevistado de forma clara e interessante, pois a articulação e a desenvoltura do entrevistador contribuem sobremaneira para o sucesso ou não de uma entrevista.

Procurando cercar-se de todos esses cuidados necessários, as entrevistas foram realizadas com alunos do ensino fundamental e médio, professores, diretores de escolas e pais de alunos. O objetivo fundamental foi o de captar – através dos discursos – percepções que informem sobre as relações sociorraciais nas escolas, os nexos entre desempenho escolar, questões relacionadas ao pertencimento racial e temas emergentes sobre raça no Brasil, como movimento negro, cotas, história da África e dos afrodescendentes e como nas escolas se lida com temas relacionados à raça. No plano das relações sociorraciais discutem-se aquelas entre pares, entre alunos e professores/diretores/funcionários, com ênfase no lugar da criança e do jovem negro, entre outros temas.

Ao todo foram realizadas 124 entrevistas individuais em profundidade e algumas em duplas, como nos casos de entrevistas a pais de alunos em que o casal se disponibilizou a manifestar suas opiniões. As entrevistas foram utilizadas quando da impossibilidade de realização de um grupo focal – como por exemplo, na dificuldade de reunir um grupo de pais de alunos –, em casos como este um grupo focal foi substituído por três entrevistas em profundidade. Vale informar ainda que com os diretores das escolas foram realizadas entrevistas, como também com pessoas que demonstraram especificidades no momento da realização dos grupos focais ou fora deles, despertando a curiosidade dos pesquisadores de campo para maior aprofundamento de questões relativas a temas da pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas de forma semidiretiva, com um roteiro aberto contendo uma pauta ordenada, mantendo, contudo, a possibilidade de que os atores pesquisados expressassem livremente suas percepções de forma aprofundada, contando, desta forma, com liberdade nos relatos apresentados com um mínimo de

interferência dos entrevistadores. Estes interferiram somente para que fosse evitada a fuga ao tema, zelando para que não se perdesse a espontaneidade nas respostas.

- Grupos focais

O grupo focal é um procedimento que, pela seleção dos indivíduos com características específicas comuns, pode conduzir ao conhecimento de percepções, atitudes e comportamentos de determinados sujeitos sociais que apresentam respostas abertas sem as limitações de uma escolha. As discussões geradas no momento da realização dos grupos focais conduzem, não raro, a sínteses que podem representar as concepções do grupo. Vale enfatizar que, com a realização de grupos focais, o que se busca é uma ampliada discussão das várias opiniões e da diversidade de idéias que os integrantes dos grupos apresentam, e não, como se poderia deduzir de forma apressada, um consenso.

Uma grande vantagem do grupo focal é a sua potencialidade em captar ações e reações que podem ser tomadas como representativas – em uma dimensão micro da vida social – de uma realidade mais ampliada. Desta forma, podem ser notadas respostas objetivas às questões apresentadas para o debate, mas também podem ser observados os significados e as emoções que são emitidos no momento das discussões. Daí a importância da aplicação desse instrumento por mais de um pesquisador de campo, assim tanto a função do pesquisador-mediador, quanto do pesquisador-observador devem ser orquestradas por uma sintonia com relação ao conhecimento minucioso do projeto de pesquisa, à compreensão objetiva do funcionamento da técnica que está sendo aplicada e a uma interação que pressupõe a empatia com o grupo selecionado.

Com relação a essa técnica de pesquisa, os pesquisadores de campo apresentam um amplo material para extração de dados e posterior

análise, material este que compreende fitas cassetes com as gravações das entrevistas em grupos e também relatórios descritivos densos contendo as impressões do pesquisador sobre a realização dos grupos focais por escola, além da descrição das reações dos entrevistados.

O grupo focal é um método oral e grupal. Não busca o consenso, e sim, mais que tudo, a emergência de todas as opiniões. Quando se procura conhecer o mundo tomando como referência o ponto de vista dos atores, é necessário descobrir as suas atividades diárias, os motivos, os significados, as emoções e as reações. O grupo focal permite que esses dados sejam trabalhados dando espaço para que os entrevistados sejam os experts de seu próprio mundo, sabendo como descrevê-los de uma maneira adequada. O pesquisador vai tratar de descobrir, captar e recolher as percepções dos entrevistados, as suas atitudes, crenças e valores (ABRAMOVAY, 2003).

Os grupos focais tiveram, em média, dez informantes e foram utilizados roteiros sistematicamente elaborados para a apresentação de pautas para as discussões que aconteceram entre alunos, professores e pais de alunos, totalizando 51 grupos focais com 510 participantes, em média.

- Observação

A observação não é simplesmente um olhar atento, mas sim, um olhar ativo, ancorado por um problema de pesquisa. Será sempre o problema de pesquisa que guiará o olho e o ouvido do pesquisador e que o levará a estar atento às questões de pesquisa, mas também deixar o campo falar, captando novas questões que a realidade observada lhe apresente, assim os roteiros de observação são flexíveis.

A observação pode informar muito sobre perfis dos atores sociais, seus desejos, dificuldades, sentimentos e percepções, enfim um conjunto de dimensões que em um primeiro momento podem parecer confusas e desconexas, mas que podem fornecer valiosas informações para a pesquisa. Ou seja, fazer uma pesquisa é sobretudo olhar, ouvir e descrever.

Combina-se nesta pesquisa a observação com conversas informais, comunicações várias, estando-se atento quer às formas de contatos entre os atores de pesquisa e com os pesquisadores, quer à linguagem corporal. O que para esta pesquisa tornou-se básico, considerando que as relações sociorraciais se dão muito pelo não dito, hostilidades não expressas e afetos travados.

As observações foram feitas nos espaços de sala de aula das quartas séries do ensino fundamental; nas escolas e no seu entorno; e também nos momentos de intensa interação, como nos horários de recreio – em ambos os casos, do ensino fundamental e médio. Como produto daquelas atividades foram apresentados relatórios com informações acerca da localização das escolas, suas condições físicas de funcionamento e sobre as interações sociais observadas entre os atores que compõem o ambiente escolar.

O olhar do pesquisador de campo, sistematicamente organizado nos relatórios, possibilitou a geração de uma base de dados sobre as interações sociorraciais no espaço escolar. O trabalho de interpretação foi possibilitado pela criação de categorias e codificação dos textos no intuito de ler as relações e interações socioculturais para aproximar a leitura da realidade.

- Análise e apresentação dos dados qualitativos

Cabe ao pesquisador sistematizar as observações e as falas, pensar nos significados do que foi visto e dito, estar atento à dinâmica local.

Na interpretação do material se deve priorizar a cadeia de idéias centrais, as expressões recorrentes que são significativas para a compreensão do discurso, sendo as contradições e silêncios também elementos para análise, o que indica que os entrevistados têm perspectivas e recorrem a mecanismos contraditórios.

As principais mensagens são classificadas, e por comparações entre grupos identificam-se bases da heterogeneidade de posturas.

Procedeu-se a leituras diversas do material coletado, buscando tendências e singularidades na classificação de temas, tópicos e pistas para questões de pesquisa e, insiste-se, comparando-se os *corpora* de mensagens dos atores.

1.3 PESQUISADORES DE CAMPO

Os pesquisadores de campo, de distintas universidades e organizações de pesquisa foram selecionados pela equipe nacional da pesquisa, considerando seu currículo em trabalhos no campo de estudos raciais. Foram capacitados em sessões de treinamento com aulas expositivas e pré-testes dos instrumentos utilizados em campo. Debateram-se os objetivos e etapas da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados e os instrumentos utilizados na coleta de dados. As equipes de campo passaram por uma preparação prévia rigorosa, objetivando colaborar para a construção de uma compreensão uniforme da pesquisa e dos instrumentos, facilitando, desta forma, a coleta de dados que respondessem às questões propostas.

Em cada uma das localidades foi constituída uma equipe local formada por um coordenador local e pesquisadores auxiliares.

2. A ANÁLISE QUANTITATIVA

O principal objetivo da pesquisa quantitativa, neste trabalho, é contextualizar a situação de desigualdade de desempenho escolar entre alunos brancos e negros. Para tanto, a análise quantitativa está dividida em duas partes principais: uma para a apresentação da estrutura das desigualdades de proficiência escolar entre alunos brancos e negros, e outra para a demonstração da existência de um efeito estatístico independente – e reiteradamente observado – da variável raça sobre a proficiência escolar.

Para a apresentação da estrutura das desigualdades de proficiência entre alunos brancos e negros, este trabalho se valeu dos dados coletados pelo Saeb em 2003. Por esse motivo, é mais apropriado chamar a parte deste estudo de análise quantitativa do que de pesquisa quantitativa, uma vez que não houve pesquisa de campo para a coleta de dados primários, mas sim a utilização daqueles dados coletados e disponibilizados pelo Saeb.

Não é demais lembrar que um dos objetivos deste estudo foi produzir evidências qualitativas a respeito de como a dinâmica escolar intervém no aproveitamento pedagógico dos alunos segundo sua inscrição racial. Ao mesmo tempo, contudo, não é possível esquecer que os alunos negros atingiram uma média de proficiência escolar inferior àquela obtida pelos alunos brancos em todas as edições do Saeb que coletaram informações sobre a cor/raça dos estudantes⁶.

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) vem sendo aplicado em escolas públicas e privadas a cada dois anos desde 1993, ano de sua segunda edição⁷. Esse sistema de avaliação aplica testes de língua portuguesa e matemática a alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e de 3^a série do ensino médio. Além disso, também são coletadas informações sobre as escolas, diretores, professores e alunos das séries avaliadas, como: perfil demográfico e socioeconômico de alunos, professores e diretores; infra-estrutura escolar, mecanismos de gestão escolar, práticas docentes, hábitos de estudo dos alunos, entre outras.

Segundo o próprio Saeb, a proficiência escolar dos alunos é uma medida que espelha seu desempenho nos exames de língua

⁶ A primeira edição do Saeb que coletou informações sobre a raça dos estudantes foi a de 1995, orientação esta que passou a ser seguida em todas as avaliações seguintes, de 1997, 1999, 2001 e 2003.

⁷ Sua primeira edição foi realizada em 1990, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC).

portuguesa e matemática (Resultados do Saeb 2003, junho de 2004, Versão Preliminar, p. 5). A interpretação da pontuação obtida pelos alunos, em cada uma das disciplinas, é feita através de uma “escala de proficiência”. Em matemática, o valor esperado para um aluno de 4ª série do ensino fundamental é de 250 pontos (SOARES & ALVES, 2003, p. 151), sendo que uma pontuação de até 125 pontos é considerada “muito crítica” e de 175 pontos “crítica”. Na 8ª série, a pontuação esperada é de 325 unidades, sendo que um valor de até 175 pontos é considerado “muito crítico” e de 250 “crítico”. No 3º ano do ensino médio, a pontuação esperada pelo Saeb é de 400 pontos, sendo “muito crítico” qualquer valor até 200 pontos e “crítico” um valor que chegue apenas até 300.

Para o leitor se familiarizar com a situação de desigualdade racial na educação brasileira, a primeira parte desta análise quantitativa explorou informações mais gerais sobre a proficiência de alunos brancos e negros nos testes realizados pelo Saeb 2003. Dessa forma, na seção 3 do capítulo intitulado *Raça e Proficiência Escolar: Literatura, Extensão e Compreensão, Segundo os Atores* foi realizada uma análise das diferenças médias de proficiência entre alunos brancos e negros em diferentes unidades da federação.

Todavia, se esse tipo de análise possui o mérito de traçar um retrato da estrutura das desigualdades raciais na educação do Brasil, ela pouco informa sobre os motivos de sua ocorrência. Na seção 4 do supracitado capítulo, entretanto, ocorre uma primeira tentativa de separar dois decisivos fatores para determinação das causas das desigualdades raciais na educação: a inscrição racial dos alunos e sua condição socioeconômica.

Para tanto, os dados sobre a proficiência escolar em matemática de alunos brancos e negros da 4ª série do ensino fundamental foram controlados em função de sua renda familiar. Com isso, foram verificadas as porcentagens de alunos brancos e negros que atingiram uma pontuação considerada pelo Saeb como “muito crítica” ou “crítica” em cinco distintos estratos de renda.

O critério de classificação socioeconômico utilizado neste trabalho será o Critério de Classificação Econômica Brasil⁸, proposto por agências de pesquisa de mercado para estimar o “poder de compra das pessoas e famílias urbanas”⁹. O Critério Brasil, como é conhecido, divide a população em sete “classes econômicas”: A1, A2, B1, B2, C, D e E (sendo a classe A1 a mais alta, e a E a mais baixa)¹⁰. Neste trabalho, porém, para que os dados pudessem ser vistos de forma mais clara, as classes econômicas A1 e A2 foram fundidas em A, o mesmo ocorrendo com B1 e B2, que foram integradas em B.

Por fim, para se dissipar qualquer dúvida sobre o impacto do pertencimento racial sobre a proficiência escolar, foi necessária a introdução nesta análise quantitativa de evidências estatísticas geradas por modelos multivariados, pois estes permitem a identificação dos efeitos independentes de variados fatores sobre a proficiência escolar. Para isso, este trabalho realizou uma compilação dos poucos trabalhos conhecidos que se ocuparam em mensurar o efeito independente da variável raça sobre a proficiência escolar.

⁸ Disponível em: < http://www.anep.org.br/codigosguias/ABEP_CCEB.pdf. > Acesso em: 8 de julho de 2005.

⁹ A própria medida de nível socioeconômico usada pelo Saeb baseia-se nesse critério – embora com alguns ajustes. Para maiores informações ver o relatório *Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003* (agosto de 2004, p. 4-5).

¹⁰ Essas “classes econômicas” são construídas a partir de um “sistema de pontos”, que, por sua vez, se baseia no grau de instrução do chefe de família e na posse de um determinado conjunto de itens – televisão em cores, rádio, banheiro, automóvel, empregada mensalista, aspirador de pó, máquina de lavar, videocassete e/ou DVD, geladeira e freezer.

I. CENÁRIOS CONDICIONANTES DO CLIMA ESCOLAR: INFRA-ESTRUTURA, NORMAS E RELAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo se caracteriza primeiro quem são os alunos das escolas pesquisadas, destacando-se sua inscrição racial. A seguir se apresentam aspectos assinalados por professores e alunos sobre a qualidade da infra-estrutura das escolas, apontando casos segundo o tipo de estabelecimento de ensino, ou seja, escolas públicas ou privadas. Tal cuidado se revela importante para o debate sobre exclusões sociorraciais, uma vez que as escolas públicas tendem a concentrar mais alunos negros como já indicado em outras publicações (ver, entre outras, ABRAMOVAY & CASTRO, 2003). Após tal apresentação sobre qualidade, ou melhor, elenco de críticas, já que essas são abundantes em termos de registros sobre a infra-estrutura e o espaço escolar, em particular das escolas públicas pesquisadas, volta-se o olhar para algumas normas, principalmente da seleção e constituição de turmas, e o quadro geral das relações sociais, sendo que no caso das relações entre os pares já se prenuncia o lugar da raça/cor.

O cenário escolar é aqui analisado, reiterando discussões apresentadas anteriormente em outros trabalhos sobre escola pela ênfase dada, quer por especialistas, quer pelos atores focalizados, professores, diretores, funcionários, alunos e pais de alunos, por sua importância sobre as relações sociais, o sentido de pertencimento, de gostar ou não da escola e a influência no desempenho escolar.

A caracterização das escolas visa apresentar um panorama da realidade dos estabelecimentos que compõem a amostra da pesquisa.

Os aspectos da infra-estrutura comportam um elemento vital dessa caracterização, mas considerada de forma isolada não é capaz de apresentar uma descrição da realidade escolar uma vez que as interações pessoais no interior da escola e desta com a comunidade que a circunda compreende uma parte significativa dessa realidade. Nesse sentido, vale resgatar a teoria do *Broken Windows* (“Vidraças Quebradas”) de James Q. Wilson e George Kelling, que busca relacionar o espaço escolar a sentimentos da comunidade que ocupa tal espaço.

A teoria chama atenção para o fato de que espaços em comum podem criar sentimentos de rejeição ou de solidariedade para defender as regras formais e informais da vida coletiva. Quando as regras comuns são quebradas, e que se manifestam por meio de falta de cuidado com o espaço físico, pode-se cair em um espiral de indiferença e degradação que engendra consequências na vida de todos os atores sociais, ao contrário, quando o espaço é protegido e respeitado existe um sentimento de bem-estar e de coesão da comunidade escolar (ROCHÉ, 2002, apud ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p. 281).

I.1 CARACTERIZAÇÃO RACIAL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

As tabelas seguintes indicam a distribuição segundo raça/cor dos alunos no ensino fundamental e no ensino médio, segundo rede de ensino, tendo como referência os estados em que se realizou a pesquisa.

Segundo a tabela 1.1, os alunos negros se concentram em sua maioria nas escolas públicas, inclusive em maior proporção do que o esperado – tomando a distribuição do total de alunos, sem discriminar tipo de escola, por raça. Em São Paulo, a diferença por raça/cor é mais acentuada: 55,00% dos alunos no nível fundamental das escolas públicas são negros, enquanto 22,40% dos alunos nas escolas privadas são dessa mesma inscrição étnico-racial. A Bahia é o estado com o maior percentual de alunos negros em escolas públicas, 69,30%. Pode-se perceber que, apesar de tradicionalmente a população negra se concentrar nos estabelecimentos públicos, nos estados da Bahia, Pará e Distrito Federal, essa população de alunos

também constitui a maioria nas escolas privadas, sugerindo que há que cuidar da referência linear entre raça/cor e tipo de escola e que mais do que tipo de escola haveria que investigar a qualidade da infraestrutura, dos recursos humanos e do ensino para melhor discutir onde estão os brancos e os negros. Note-se que o tamanho populacional dos alunos segundo inscrição étnico-racial, com a maior representação da soma de alunos da cor “preta” e “parda” pode influenciar para que também nas escolas privadas os negros sejam a maioria nos estados do Pará e Bahia¹¹.

TABELA 1.1 – Proporção de alunos da 4ª Série do Ensino fundamental por raça, segundo dependência administrativa das escolas e Unidades da Federação*

UF	Dependência Administrativa	Branco(a)	Negro(a)	Outras	Total
Pará	Pública	28,60%	65,67%	5,80%	100,00%
	Privada	42,00%	50,60%	7,40%	100,00%
	Total	29,20%	64,90%	5,80%	100,00%
Bahia	Pública	24,80%	69,30%	6,00%	100,00%
	Privada	35,80%	51,60%	12,60%	100,00%
	Total	25,60%	68,00%	6,40%	100,00%
São Paulo	Pública	40,50%	55,00%	4,60%	100,00%
	Privada	69,10%	22,40%	8,50%	100,00%
	Total	43,90%	51,00%	5,00%	100,00%
Rio Grande do Sul	Pública	58,30%	36,10%	5,60%	100,00%
	Privada	73,00%	22,30%	4,80%	100,00%
	Total	59,60%	34,90%	5,50%	100,00%
Distrito Federal	Pública	29,50%	54,70%	15,80%	100,00%
	Privada	44,40%	46,10%	9,60%	100,00%
	Total	32,70%	52,90%	14,40%	100,00%

Fonte: Saeb/ Inep 2003

* Pergunta feita: Como você se considera?

¹¹ De fato, a edição de 2005 do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/Inep), que pela primeira vez coletou informações sobre raça e cor – 82% concordaram em declarar estes dados – indica que 46,25% dos alunos são considerados “pardos”, 41,43% “brancos”, 9,9% “pretos”, 1,55% “amarelo” e 0,87% “indígena”.

De fato, o estado que possui a maior quantidade de negros nas escolas privadas é, novamente, a Bahia com 51,60%.

O alunado branco está concentrado nas escolas privadas, com destaque para o estado do Rio Grande do Sul. Nesse estado, os alunos brancos na rede privada de ensino no nível do ensino fundamental perfazem 73,00% (ver tabela 1.1 acima).

A tabela 1.2 refere-se à distribuição de alunos por inscrição étnico-racial segundo a dependência administrativa da escola, considerando alunos do 3º ano do ensino médio, e quadro igual ao antes descrito é observado.

TABELA 1.2 – Proporção de alunos do 3º Ano do Ensino médio por raça, segundo dependência administrativa das escolas e Unidades da Federação*

UF	Dependência Administrativa	Branco(a)	Negro(a)	Outras	Total
Pará	Pública	23,20%	68,90%	7,90%	100,00%
	Privada	34,00%	58,10%	8,00%	100,00%
	Total	24,40%	67,70%	7,90%	100,00%
Bahia	Pública	19,20%	75,10%	5,70%	100,00%
	Privada	36,60%	58,70%	4,70%	100,00%
	Total	21,20%	73,20%	5,60%	100,00%
São Paulo	Pública	58,40%	36,20%	5,40%	100,00%
	Privada	79,60%	14,70%	5,80%	100,00%
	Total	61,50%	33,10%	5,50%	100,00%
Rio Grande do Sul	Pública	77,80%	18,30%	3,90%	100,00%
	Privada	88,90%	9,30%	1,80%	100,00%
	Total	79,50%	16,90%	3,60%	100,00%
Distrito Federal	Pública	28,20%	58,70%	13,20%	100,00%
	Privada	51,80%	41,90%	6,20%	100,00%
	Total	33,40%	55,00%	11,60%	100,00%

Fonte: Saeb / Inep 2003

* Pergunta feita: Como você se considera?

No ensino médio se observa uma tendência similar à registrada no ensino fundamental, onde há uma concentração de alunos negros nas escolas públicas e de brancos nas escolas privadas. A Bahia e o Pará aparecem, novamente, como os estados com os maiores índices de negros concentrados nas escolas privadas, com 58,70% e 58,10% respectivamente. No entanto deve-se ressaltar que a Bahia também possui o maior índice de negros nas escolas públicas com 75,10%. O estado com menor índice de alunos negros em escolas públicas é o Rio Grande do Sul, com 18,3%. A UF onde os brancos se concentram em maior número nas escolas privadas é São Paulo com 79,60% e 14,70% de alunos negros.

Com maior probabilidade os alunos negros, em particular se de cor preta, concentram-se nas escolas públicas, sendo que os diferenciais, por cor/raça segundo dependência administrativa da escola, são mais marcantes em estados do Sudeste e do Sul, como no caso de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Mas o fato de que no Norte e no Nordeste também nas escolas privadas seja bastante significativa a proporção de negros, sugere que as políticas públicas de inclusão racial e análise sobre qualidade das escolas que são oferecidas aos negros devem também cuidar das escolas públicas, considerando a heterogeneidade destas em termos de equipamentos, qualidade e público beneficiado.

1.2 INFRA-ESTRUTURA

Nesta seção se descreve a situação das escolas, comparando-se as públicas com as privadas, acessando o banco de dados do Saeb em relação a cinco estados que compreendem as unidades da amostra da pesquisa, ou seja, Pará, Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Também se aborda a percepção dos atores entrevistados com relação à infra-estrutura, no que se refere à conservação e limpeza, fazendo a distinção de atores, à condição administrativa da escola – se pertencente à rede pública ou privada de ensino. Destacam-se alguns espaços, como a sala de aula,

laboratórios de informática, assim como o uso de equipamentos, como computadores, laboratórios de ciência e linguagem, bibliotecas, cantinas, refeitórios e banheiros.

1.2.1 SALA DE AULA

As salas de aula são os espaços na escola onde os alunos passam a maior parte do tempo. Nesse sentido, esse espaço ocupa uma posição fundamental e sua observação pode revelar vitais elementos da rotina escolar.

No que se refere ao estado de conservação das salas da rede privada, elas apresentaram melhores condições que as das escolas da rede pública, como indica, por exemplo, o relatório de campo de São Paulo: *As salas de aula são amplas e com espaço suficiente para o número de alunos, elas possuem janelas grandes, sem grade, com ventilador. As lâmpadas da sala acendem e as carteiras apresentam um estado de conservação ótimo.*

Referente aos aspectos de limpeza e higiene, a maioria das escolas da rede privada de ensino foram descritas como em bom estado de conservação.

Todas as salas de aula são muito limpas, sem nenhuma pichação. Todas têm ventilador e cortinas. [...] Todas as crianças trazem de casa uma toalha azul para forrar a carteira todos os dias. [...] Na sala que realizei a observação, a professora lembrava todos os dias as crianças para verificarem e recolherem o lixo no chão e organizarem as carteiras em fileiras. (Relatório de campo, escola privada, São Paulo).

A existência de salas dotadas de sistema de ar condicionado não é verificada em muitas escolas, sejam da rede privada ou pública de ensino. Os casos onde se encontram foram mais representativos nas escolas da rede privada de ensino. *As salas de aula são amplas, têm ar-condicionado, não há janelas. [...] As salas foram construídas para depender de energia elétrica o tempo todo, não têm janelas, precisam de ar-condicionado e de lâmpada acesas durante todo o tempo da aula. (Relatório de campo, escola privada, Belém).*

Já no caso das escolas da rede pública detectam-se inúmeros problemas referentes a sua estrutura, como ventilação inadequada e iluminação insuficiente. *Algumas salas de aula pareceram escuras e sem ventilação adequada, apesar de terem lâmpadas, estavam todas desligadas. Não há ventiladores.* (Relatório de campo escola pública, Salvador). Muitas das escolas públicas possuem salas de aula com lâmpadas queimadas. *Apesar da boa iluminação natural, a sala possui quatro grandes lâmpadas fluorescentes, mas uma parece estar queimada, as outras três ficam acesas.* (Relatório de campo, escola pública, Salvador).

No entanto, algumas escolas da rede pública de ensino possuem ventilação adequada, com ventiladores nas salas de aula. *As salas de aula são bem iluminadas, amplas e arejadas, possuem dois ventiladores* (Relatório de campo escola pública, Distrito Federal). No entanto salas de aula bem iluminadas, amplas e arejadas não se configuram como uma realidade na maioria das escolas pesquisadas.

Os móveis das escolas da rede pública de ensino tendem a estar em péssimo estado de conservação, com quadros-negros danificados e falta de material de expediente para o trabalho dos professores.

Não tem apagador para o quadro branco, o único quadro que a professora utiliza, [o quadro verde, ela usa] um pano molhado para limpá-lo. Depois a professora me informou que há apagadores para quadro branco no armário, mas não os usa porque não adianta mais, já que o quadro está bastante danificado, e só consegue ser limpo com um pano molhado ou uma esponja de limpeza. Por conta desse estado as coisas escritas no quadro são de difícil compreensão, pois há muitas manchas e riscos que confundem a visão. (Relatório de campo, escola pública, Salvador).

A limpeza das salas de aula é uma das características que indicam distinção entre as escolas da rede pública e privada: *As salas de aula são amplas, têm boa ventilação para o número de alunos. Mas são muito sujas, as carteiras estão quase todas riscadas, algumas danificadas. As cortinas estão imundas e rasgadas, os vidros opacos de tanta sujeira.* (Relatório de campo, escola pública, São Paulo).

As salas de aula da rede pública apresentam condições, em sua maioria, piores que as das escolas da rede privada de ensino, destacando-se pela maior média de alunos por professor e piores condições de conservação e limpeza.

1.2.2 LABORATÓRIOS

1.2.2.1 Laboratórios de informática

A informática vem assumindo um papel cada vez maior na sociedade atual. As novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC)¹² representam, no campo educacional, um complemento às técnicas pedagógicas tradicionais e se configuram como um importante instrumento de adaptação às diferentes necessidades de aprendizagem e formação da sociedade (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p. 310).

Os dados do Saeb 2003 referentes ao acesso a NTIC, em particular ao uso de microcomputadores, indicam que existe um diferencial das escolas da rede pública em comparação aos estabelecimentos de ensino da rede privada. Com relação à existência de computadores para uso dos alunos da 4^a série do ensino fundamental da rede privada e pública de ensino, respectivamente, verifica-se a maior presença desse instrumento, em todas as Unidades da Federação, nas escolas da rede privada.

A tabela 1.3, a seguir, apresenta os dados das escolas do ensino fundamental da rede pública referentes à existência de computadores para o uso dos alunos. A UF pesquisada que apresenta o menor índice é o estado do Pará, onde 91,60% das escolas declaram que tal equipamento inexistente. O maior índice entre estados se encontra em São Paulo, sendo entretanto bastante alto. Nesse estado as escolas públicas que não possuem computadores para o uso dos alunos representam 48,02%.

¹² Como NTIC são entendidos a implantação de uma infra-estrutura de telecomunicação, os avanços das bandas de transmissão por meio de fibra ótica, o crescimento da capacidade de processamento dos microcomputadores (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, 309).

TABELA 1.3 – Proporção e número de alunos da 4ª Série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, por avaliação dos computadores disponíveis para uso nas escolas, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF
Pará	87	3,52	25	1,01	96	3,88	2274	91,60
Bahia	601	9,31	162	2,52	120	1,86	5565	86,30
São Paulo	2361	43,89	344	6,39	91	1,69	2583	48,02
Rio Grande do Sul	924	21,89	282	6,69	63	1,49	2950	69,93
Distrito Federal	17	4,93	33	9,52	35	9,86	266	75,69
Total	3990		746		405		13638	

Fonte: Saeb/MEC 2003

A situação das escolas privadas quanto à existência de computadores para uso pelos alunos está detalhada por estado na tabela 1.4.

TABELA 1.4 – Proporção e número de alunos da 4ª Série do Ensino Fundamental da rede privada de ensino, por avaliação dos computadores disponíveis para uso nas escolas, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF
Pará	106	43,01	13	5,43	0	0,00	127	51,56
Bahia	475	39,00	105	8,64	6	0,50	632	51,86
São Paulo	2465	89,79	124	4,51	18	0,65	139	5,05
Rio Grande do Sul	357	78,39	49	10,83	0	0,00	49	10,78
Distrito Federal	153	69,46	47	21,46	0	0,00	20	9,08
Total	3556	-	298	-	24	-	967	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

Entre as escolas da rede privada do ensino fundamental a UF que apresenta o menor índice é o estado da Bahia, onde 51,86% das escolas declaram não possuir tal equipamento. O maior índice é São Paulo, onde 5,05% declaram não ter laboratório de informática para o uso dos alunos.

No ensino médio se observa uma tendência similar àquela no ensino fundamental, com vantagens para as escolas da rede privada. Na rede pública a UF que apresenta o menor índice de escolas dotadas de tal equipamento é o estado do Pará, onde 72,62% das escolas declaram que não possuem computadores para o uso dos alunos. A UF que apresenta o maior índice de escolas públicas com laboratórios de informática para o uso dos alunos é o estado do Rio Grande do Sul, onde 14,98% das escolas declaram ser inexistente tal equipamento (ver tabela 1.5 a seguir).

TABELA 1.5 – Proporção e número de alunos 3º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, por avaliação dos computadores disponíveis para uso nas escolas, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF
Pará	55	14,70	41	11,10	6	1,57	270	72,62
Bahia	298	42,12	60	8,45	0	0,00	350	49,44
São Paulo	1362	50,77	695	25,92	129	4,82	496	18,48
Rio Grande do Sul	408	54,21	138	18,36	94	12,45	113	14,98
Distrito Federal	17	23,88	0	0,00	25	35,31	29	40,81
Total	2140	-	934	-	254	-	1258	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

Quanto à rede privada, conforme os dados apresentados na tabela 1.6 a seguir, a UF que apresenta o menor índice de escolas que possuem computadores para o uso dos alunos é o estado do Pará, onde 49,41% declaram não possuir tal estrutura. A UF que apresentou o maior índice foi o estado de São Paulo, onde 1,25% das escolas declaram não ter computadores para o uso dos alunos.

Essa diferença, entre escola pública e privada quanto a acesso de alunos ao uso de computadores expressa nos dados do Saeb 2003, é corroborada pelas falas dos atores entrevistados. Nas falas de alunos e pais de alunos das escolas públicas o laboratório de informática apresenta-se como um dos itens mais reivindicados. A não existência

de tal estrutura na escola é motivadora de queixa de pais que ficam apreensivos sobre a inserção de seus filhos no mercado de trabalho. O não acesso às NTIC aparece na fala desses pais como um motivo de preocupação, pois compreendem que não ter a habilidade de manusear essas tecnologias restringe significativamente as possibilidades de sucesso profissional. A fala que segue indica essa preocupação da mãe negra de uma escola pública do ensino médio em Belém, ressaltando a importância de que a escola supere dificuldades da família quanto a proporcionar acesso a crianças e jovens a computadores: *Eu achava que podia botar os computadores pra funcionar para dar aulas pros alunos. Porque a gente não tem condição. Hoje em dia só tem emprego quem tem curso de computação e tem muita gente que não tem condições de pagar um curso, tem muita gente carente.* (Grupo Focal com mãe negra, escola pública do ensino médio, Belém).

TABELA 1.6 – Proporção e número de alunos do 3º ano do Ensino Médio da rede privada de ensino, por avaliação dos computadores disponíveis para uso nas escolas, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Freqüência	% na UF	Freqüência	% na UF	Freqüência	% na UF	Freqüência	% na UF
Pará	32	45,74	3	4,85	0	0,00	34	49,41
Bahia	133	46,53	59	20,51	0	0,00	94	32,96
São Paulo	1346	85,88	162	10,36	39	2,51	20	1,25
Rio Grande do Sul	280	88,67	18	5,61	5	1,70	13	4,02
Distrito Federal	82	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	1873	-	242	-	44	-	161	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

A preocupação com a exclusão digital aparece de forma enfática nas falas dos pais de alunos das escolas públicas, o que qualifica a importância das indicações dos dados do Saeb 2003.

Diversas escolas da rede privada de ensino não possuem laboratórios, mas esse fator não figura como questão destacada pelos pais de alunos, já que em muitos casos, esses alunos possuem acesso às NTIC em outros espaços que não o da escola.

Segundo pesquisa do IBOPE E-rating o Brasil possui 14 milhões de pessoas com internet em suas residências em junho de 2002, o que representa aproximadamente 13% da população. Ainda, segundo o IBOPE, 80% dos internautas pertencem às classes A e B, 16% à classe C e apenas 4% às classes D e E (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p. 310).

As escolas que possuem laboratório de informática, sejam elas públicas ou privadas, apresentam outros problemas em relação a esse item. Diversos alunos reclamam sobre as normas de utilização e a sua subutilização: *Aqui tem uma sala de informática que os alunos deveriam ficar se não tivessem aula, [...] mas acaba que os alunos ficam todos no corredor, conversando. Isso porque o professor de informática nunca está aqui* (Grupo Focal com alunos do ensino médio, escola privada, Belém).

Crítica semelhante é feita por pais de alunos de rede pública, remetendo à falta de professores qualificados para ministrar as aulas, à insuficiência de computadores para os alunos e ao baixo número de horas-aula de informática.

[...] Tinha que ter um dia, um bom professor de informática, um horário. Porque hoje é básica a informática para o aluno. Tem que saber, tem que ter um conhecimento, ao menos uma noção básica. Não adianta nada preparar um aluno e não preparar o outro. Um vai para o computador e o outro não vai, não tem acesso. Ai fica difícil. (Entrevista com mãe negra do ensino médio, escola pública, Salvador).

Eu acho que sobre o negócio de computação... se tivesse uma atividade boa como essa de computação... eles têm uma aula que é na sexta-feira e é de dois em cada computador. Então fica difícil. Tem que ser só uma criança em cada computador. E tinha que ter mais aulas, pelo menos três vezes na semana para as crianças se desenvolver mais. (Entrevista com mãe negra, escola pública do ensino fundamental, Belém).

Referente ao acesso dos alunos aos laboratórios de informática e a sua utilização na escola percebe-se que a rede privada apresenta vantagem em relação à rede pública. Os laboratórios de informática são mais comuns nas escolas da rede privada e geralmente são classificados como melhores que os das escolas da rede pública. Esse fator se torna mais preocupante quando se observa que para muitos dos alunos da rede pública a possibilidade de contato com as NTIC se encontra principalmente nas escolas. Ou seja, além de utilizarem

laboratórios de informática em piores condições de conservação e em menor quantidade que os alunos da rede privada, os alunos da escola pública não têm acesso a esses recursos em outros âmbitos de sua vida, o que perpetua a desigualdade de condições entre os alunos da rede pública e os da rede privada.

1.2.2.2 Laboratórios de ciências e de línguas

Os dados do Saeb 2003 sobre a existência de laboratórios de ciências – física, química e biologia – e de línguas apontam uma tendência similar à já observada acerca dos laboratórios de informática. No ensino fundamental a probabilidade de se encontrar escolas que possuam tais laboratórios é maior nas escolas da rede privada.

A tabela 1.7 abaixo apresenta os dados referentes às escolas da rede privada de ensino fundamental. A UF com o menor índice de escolas dotadas de pelo menos um tipo desses laboratórios é a Bahia, onde 77,01% das escolas afirmam não possuir tal estrutura. O maior índice é São Paulo, onde 9,66% das escolas declaram não possuir laboratório de ciências ou de línguas.

TABELA 1.7 – Proporção e número de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da rede privada de ensino, por avaliação dos laboratórios das escolas, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Freqüência	% na UF	Freqüência	% na UF	Freqüência	% na UF	Freqüência	% na UF
Pará	79	32,16	7	2,71	0	0,00	160	65,13
Bahia	151	12,30	131	10,69	0	0,00	946	77,01
São Paulo	2063	75,16	417	15,18	0	0,00	265	9,66
Rio Grande do Sul	300	65,86	39	8,55	13	2,91	103	22,68
Distrito Federal	133	62,90	31	14,84	0	0,00	47	22,26
Total	2726	-	625		13	-	1521	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

Os dados da tabela 1.8 abaixo, sobre as escolas públicas, mostram que a maioria das escolas do ensino fundamental não contam com tal estrutura. A UF que apresenta o menor índice de escolas com esses tipos de laboratórios é novamente a Bahia, onde 97,11% das escolas não têm, enquanto a UF com o maior índice é o Rio Grande do Sul, onde 51,23% das escolas informam não possuir tal estrutura.

TABELA 1.8 – Proporção e número de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, por avaliação dos laboratórios das escolas, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF
Pará	50	2,02	68	2,75	10	0,39	2355	94,83
Bahia	163	2,48	4	0,06	23	0,35	6374	97,11
São Paulo	852	15,84	511	9,50	48	0,89	3968	73,77
Rio Grande do Sul	759	17,99	685	16,23	613	14,54	2161	51,23
Distrito Federal	21	5,97	7	2,07	7	2,07	316	89,89
Total	1845	-	1275	-	701	-	148558	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

No ensino médio, no entanto, essa tendência observada no ensino fundamental se modifica, e os dados de escolas públicas e privadas apresentam menor disparidade, mantendo-se uma pequena vantagem da rede privada de ensino. Conforme a tabela 1.9, a UF que apresenta o menor índice de escolas privadas do ensino médio, dotadas de laboratórios de ciências e línguas, é o Pará, onde 54,26% das escolas afirmam não ter tais laboratórios. A localidade que apresenta o maior índice nesse quesito é o Distrito Federal, que atinge 100%, sendo que 92,01% são classificados como bons e 7,99% como regulares.

TABELA 1.9 – Proporção e número de alunos da 3ª ano do Ensino Médio da rede privada de ensino, por avaliação dos laboratórios das escolas, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Frequência	% na UF	Frequência	% na UF	Frequência	% na UF	Frequência	% na UF
Pará	26	37,65	6	8,09	0	0,00	38	54,26
Bahia	142	48,68	10	3,48	14	4,86	125	42,98
São Paulo	1362	86,91	101	6,43	0	0,00	104	6,66
Rio Grande do Sul	236	74,84	59	18,81	15	4,66	5	1,70
Distrito Federal	75	92,01	7	7,99	0	0,00	0	0,00
Total	1841	-	183	-	29	-	272	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

Quando se observam os dados do ensino médio da rede pública expressos na tabela 1.10, tem-se que o estado que apresenta o menor índice de escolas dotadas de laboratórios de ciências e línguas é a Bahia, onde 50,77% declaram não possuir tal estrutura. O maior índice é apresentado pelo Distrito Federal, onde 4,26% se declaram na mesma condição.

TABELA 1.10 – Proporção e número de alunos da 3ª ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, por avaliação dos laboratórios das escolas, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Frequência	% na UF	Frequência	% na UF	Frequência	% na UF	Frequência	% na UF
Pará	111	29,90	45	12,01	61	16,42	155	41,67
Bahia	268	38,39	69	9,93	6	0,91	354	50,77
São Paulo	1065	39,00	474	17,35	616	22,57	576	21,08
Rio Grande do Sul	379	50,33	115	15,28	215	28,49	44	5,90
Distrito Federal	19	26,68	40	56,21	9	12,84	3	4,26
Total	1842	-	743	-	907	-	1132	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

Nas escolas públicas que possuem laboratórios de ciências e de línguas os alunos reclamam da falta de cuidados e da dificuldade de utilização devido à falta de limpeza: *E aquele cheiro de formol que é insuportável, tem dia que eu passo mal por causa daquele cheiro. Em vez de mandar alguém limpar, não. Fica todo mundo sentado lá em baixo.*

Outra queixa recorrente é que, apesar da existência de laboratórios, estes não são disponibilizados para o uso de alunos e professores. Segundo um professor, a dificuldade não é de recursos, já que muitas vezes existe o material que poderia ser utilizado para suprir as dificuldades dos alunos, no entanto os professores não têm acesso a esses recursos.

Uma das coisas mais difíceis dentro da minha disciplina é você fazer o aluno entender. Hoje em dia eu vejo assim, a matéria que eu não consigo relacionar com coisas práticas o aluno tem muita dificuldade. Às vezes tem uma deficiência em matemática, às vezes por outras deficiências. Você tem o material pra você trabalhar com movimento, com aquela parte de energia que tem as rampas todinhas e está tudo aí, encaixotado, está tudo guardado [no Laboratório]. Hoje mesmo ele começou a montar e ele me chamou e eu vi tudinho, aí ele me falou: "você me ajuda?". E eu disse: "claro!" Eu estava achando o máximo aquilo. (Grupo Focal com professor negro do ensino fundamental, escola pública, Belém).

A existência de laboratórios de ciências e línguas nas escolas é muitas vezes descrita como um elemento de satisfação para professores e um elemento de fundamental relevância no aprendizado, como indica o depoimento acima. De uma forma geral, a existência e a utilização desses laboratórios possibilitam o desenvolvimento de uma relação de prazer e responsabilidade com o ambiente escolar via processo de aprendizagem. Um aluno demonstra essa satisfação com relação à existência e utilização de laboratórios na escola e reconhece que eles possuem uma responsabilidade com a sua conservação e utilização.

Eu acho a escola muito boa, ela é muito organizada, tem muito material, a escola tem muitos recursos pra gente. Oferece salas de vídeo, mapas, laboratórios... estes materiais ali que a gente vê e a gente bagunça. Tem sala de informática pra gente, mas a gente bagunça, tudo bem, mas a gente tem quem ir atrás e falar. Tem laboratório de informática, bons professores também. (Grupo Focal com alunos do ensino médio, escola pública, Distrito Federal).

Os alunos mais críticos sobre a falta de laboratórios de ciências e línguas nas escolas públicas são os do ensino médio. No ensino fundamental os alunos não se manifestam de forma contundente acerca desse assunto.

I.2.3 BIBLIOTECAS

A tabela 1.11 a seguir apresenta os dados acerca de escolas do ensino fundamental da rede privada de ensino no que se refere a bibliotecas. O estado que apresenta o menor índice de escolas dotadas de bibliotecas é o Pará, onde o total de escolas que afirmam não possuir biblioteca representa 12,87%. O maior índice é apresentado pelo Rio Grande do Sul e o Distrito Federal, onde 100% das escolas privadas têm biblioteca. Destaca-se o Rio Grande do Sul, onde 82,24% das bibliotecas são classificadas como boas, 15,88% como regulares e 1,88% como ruins.

TABELA 1.11 – Proporção e número de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da rede privada de ensino, por avaliação da biblioteca da escola, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF
Pará	179	69,11	40	15,44	7	2,57	33	12,87
Bahia	769	61,99	353	28,44	24	1,97	94	7,60
São Paulo	2334	85,03	367	13,39	0	0,00	44	1,59
Rio Grande Do Sul	375	82,24	72	15,88	9	1,88	0	0,00
Distrito Federal	149	67,53	71	32,47	0	0,00	0	0,00
Total	3806	-	903	-	40	-	131	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

Quando se observam os dados referentes às escolas públicas do ensino fundamental – tabela 1.12 – percebe-se diferença significativa em relação à rede privada. A UF que apresenta o menor índice de escolas dotadas de bibliotecas é o Pará, com 69,08%. No Rio Grande do Sul há menos escolas sem bibliotecas, 4,37%.

TABELA 1.12 – Proporção e número de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, por avaliação da biblioteca da escola, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Frequência	% na UF	Frequência	% na UF	Frequência	% na UF	Frequência	% na UF
Pará	319	12,83	260	10,47	189	7,62	1715	69,08
Bahia	786	11,97	422	6,43	402	6,12	4954	75,48
São Paulo	2414	44,88	1497	27,84	654	12,16	813	15,12
Rio Grande do Sul	2283	54,11	1404	33,29	347	8,23	184	4,37
Distrito Federal	127	36,26	100	28,36	64	18,27	60	17,12
Total	5929	-	3593	-	1656	-	7726	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

Considerando-se o ensino médio, há disparidade menor entre as escolas da rede pública e privada. Conforme a tabela 1.13, o Pará é a UF com menor índice de escolas dotadas de bibliotecas, 14,14%. Os maiores são apresentados por três das cinco UFs pesquisadas; estas apresentam índice de 100% das escolas dotadas de bibliotecas. Destacamos entre elas as do estado de São Paulo, onde 87,08% foram classificadas como boas e 12,92% como regulares.

TABELA 1.13 – Proporção e número de alunos da 3ª ano do Ensino Médio da rede privada de ensino, por avaliação da biblioteca da escola, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF
Pará	47	57,58	23	28,28	0	0,00	11	14,14
Bahia	179	59,14	117	38,60	4	1,24	3	1,01
São Paulo	1364	87,08	202	12,92	0	0,00	0	0,00
Rio Grande do Sul	262	83,03	54	16,97	0	0,00	0	0,00
Distrito Federal	71	87,11	7	7,99	4	4,90	0	0,00
Total	1923	-	403	-	8	-	14	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

A tabela 1.14 apresenta os dados do ensino médio da rede pública de ensino. A UF que apresenta o menor índice de escolas dotadas de bibliotecas é o estado da Bahia, onde o total das escolas que afirmaram não possuir biblioteca representam 14,53%. Duas UFs, Rio Grande do Sul e o Distrito Federal, apresentaram índice de 100% das escolas com bibliotecas. Destaca-se neste caso o estado do Rio Grande do Sul onde 59,35% das bibliotecas foram classificadas como boas; 23,81% foram como regulares, e 16,84% como ruins.

TABELA 1.14 – Proporção e número de alunos da 3ª ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, por avaliação da biblioteca da escola, segundo Unidades da Federação, 2003

UF	Bom		Regular		Ruim		Inexistente	
	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF	Freqüên- cia	% na UF
Pará	175	47,00	185	49,78	9	2,34	3	0,88
Bahia	438	62,80	158	22,68	0	0,00	101	14,53
São Paulo	1457	53,36	1117	40,89	0	0,00	157	5,75
Rio Grande do Sul	447	59,35	179	23,81	127	16,84	0	0,00
Distrito Federal	34	48,94	28	40,20	8	10,86	0	0,00
Total	2551	-	1667	-	144	-	261	-

Fonte: Saeb/MEC 2003

Na comparação se observa que as escolas da rede privada contam com mais bibliotecas do que a rede pública, tanto no ensino fundamental quanto no médio.

Na observação da rotina escolar percebe-se que muitas salas do ensino fundamental, da rede privada de ensino, possuem bibliotecas próprias compostas por livros comprados e doados pelos alunos e pela professora. O funcionamento desse sistema é muito variado. O mais comum é que os alunos façam empréstimo domiciliar de livros, controlado pela professora.

A sala de aula tem uma biblioteca que funciona da seguinte maneira: todos os livros e gibis são comprados pelos alunos e no final do ano sorteados entre eles. A professora também traz alguns livros que ganha das editoras e coloca na biblioteca. [...] Os livros da biblioteca são guardados em caixas no armário da sala e retiradas todos os dias. Todas as quintas-feiras os alunos são obrigados a levar um livro para ler em casa e devolver o que já leu. (Relatório de campo, escola privada, São Paulo).

Tal realidade não se encontra no ensino médio, onde os alunos quando necessitam realizar alguma pesquisa utilizam a biblioteca comum à escola. Esses alunos são indicados como os que mais utilizam as bibliotecas para atividades de pesquisa e estudo, que se intensificam quando estão em período de avaliação. Outro motivo indicado para a maior presença dos alunos do ensino médio nas bibliotecas é a busca de livros listados para o vestibular.

Os alunos do terceiro ano noturno procuram a biblioteca em período de provas, tanto para consultar livros quanto para usar as salas de estudo. Fora o período das avaliações, os estudantes do terceiro ano frequentam menos a biblioteca e os livros que mais procuram são os listados para o vestibular. (Relatório de campo, escola privada, São Paulo).

As bibliotecas das escolas da rede privada apresentam quantidade maior de livros em comparação às da rede pública. Em alguns casos específicos a estrutura da biblioteca da escola possui um acervo considerável.

O colégio possui uma biblioteca que, segundo a bibliotecária responsável, o acervo é de aproximadamente 12.000 a 15.000 exemplares. Existem várias fontes de referências para pesquisa

do aluno e do professor; três terminais de internet, dez assinaturas de revistas. E os principais jornais são recortados diariamente e as principais notícias arquivadas para consulta dos alunos. A bibliotecária informou que de acordo com a solicitação dos alunos e professores são adquiridos novos títulos. No espaço da biblioteca existe uma sala de vídeo, com um grande acervo e comporta em média 40 alunos; várias mesas para estudo e consultas e um banheiro masculino/feminino. (Relatório de campo, escola privada, São Paulo).

Comparando as redes de ensino pública e privada, a segunda possui bibliotecas em melhor estado de conservação e com acervos maiores e mais diversificados que as escolas da rede pública. Segundo trabalho da UNESCO (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003) sobre o ensino médio, a ausência de biblioteca na escola não é percebida como um dos principais problemas estruturais das escolas. Pais de alunos, professores e diretores indicam essa necessidade mais frequentemente que os alunos: *O que eu gosto é a biblioteca, ela é tudo na escola* (Grupo Focal com mãe índia, escola pública do ensino médio, Belém).

Existe uma diferença significativa no percentual de escolas públicas dotadas de bibliotecas se comparadas com a rede privada de ensino. Um agravante dessa realidade é o fato de muitas das escolas públicas que possuem bibliotecas não contam com bibliotecários. Nelas, a atividade é exercida por funcionários remanejados de outras áreas.

Segundo um professor, os servidores que estão na biblioteca não têm qualificação para estar ocupando aquele espaço. Elas eram dos serviços gerais, foram remanejadas por problemas de saúde e não possuem nem escolaridade e nem capacidade para estarem ali. (Relatório de campo, escola pública, Distrito Federal).

Outro problema decorrente da falta de funcionários para o desenvolvimento das atividades de bibliotecário é a restrição de horários para o uso das bibliotecas nas escolas públicas. Em algumas escolas existem horários específicos para que os alunos frequentem a biblioteca devido à falta de funcionários.

A escola possui uma pequena biblioteca com poucos livros. [...] Esta não tem bibliotecária. Uma professora fica designada para esta função e somente dispõe de alguns turnos para tanto. Assim, no turno da manhã, apenas dois dias por semana a biblioteca é aberta para os alunos. (Relatório de campo, escola pública, Porto Alegre).

Em outros casos, a restrição do horário não é motivada pela falta de funcionários, mas sim pela busca de organização da bibliotecária. Tal prática, mesmo que necessária em algumas escolas, limita o acesso dos alunos aos livros.

A biblioteca fica aberta durante todo o período de aula. As turmas têm horário fixo, com periodicidade quinzenal, para visitas e retiradas de livros. Semanalmente é oferecida a Hora do Conto, quando as turmas se inscrevem para participar. A biblioteca é atendida por uma bibliotecária e, quando necessário, uma funcionária da escola é deslocada para auxiliá-la. (Relatório de campo, escola pública, Porto Alegre).

Em algumas escolas onde existe maior deficiência na estrutura física, verifica-se a existência de uma sala específica para suprir as necessidades provenientes das atividades que envolvam leitura e a utilização de recurso audiovisual.

A escola não tem biblioteca, mas os alunos têm atividades de leitura dirigida em uma sala denominada de Sala de Leitura. Nesta sala também são realizadas as atividades que requerem a utilização de recursos audiovisuais. Há uma televisão de 29 polegadas e vídeo para essas atividades. (Relatório de campo, escola pública, Belém).

Outros problemas para utilização da biblioteca nas escolas públicas são decorrentes da infra-estrutura e sua conservação, como por exemplo, a infiltração no teto. *A biblioteca da escola sofreu, neste ano em curso, três alagamentos, com prejuízo aos livros. O primeiro deveu-se ao rompimento da caixa d'água, que inundou o espaço. Outras duas deveram-se a goteiras no telhado. (Relatório de campo, escola pública, Porto Alegre).*

Outro problema é o tamanho, a iluminação e a ventilação: *A escola tem biblioteca que é iluminada, pequena, abafada e barulhenta. (Relatório de campo, escola pública, Belém).*

A quantidade de livros é variada, porém a maioria das escolas da rede pública conta com um acervo reduzido. No entanto, em algumas escolas se verificou a existência de bibliotecas amplas. Mas essa não é uma realidade na maioria das escolas públicas.

A escola possui uma biblioteca ampla, ventilada. Possui vinte e duas mesas com quatro cadeiras em cada. Tem um balcão grande onde os auxiliares de biblioteca atendem os alunos. Possui um acervo grande. Muitos livros já foram catalogados por um professor branco que foi re-adaptado para a biblioteca por ter sido sua disciplina extinta (do curso técnico: práticas agrícolas). (Relatório de campo, escola pública, Distrito Federal).

Nas escolas da rede pública encontram-se problemas relacionados à infra-estrutura com maior frequência que nas escolas da rede privada. Problemas de interdição da biblioteca foram mais comuns nas escolas públicas. Nelas os alunos encontram maiores restrições à utilização da biblioteca devido à falta de funcionários e limitações no horário de funcionamento. A restrição e a necessidade de marcar previamente horário para os alunos consultarem os livros só foram encontradas nas escolas da rede pública.

Em um quadro comparativo entre a acessibilidade a livros, via bibliotecas escolares, se percebe que alunos das escolas públicas possuem menos possibilidades que os da escola privada. Os alunos matriculados nas escolas públicas apresentam maior probabilidade de estudarem em uma escola sem biblioteca. Mesmo assim, quando há, geralmente as bibliotecas são menores e de acervo pouco diversificado, e apresentam maiores restrições de horários e normas que dificultam o acesso aos livros.

As escolas da rede privada apresentam em média, nas UFs pesquisadas, um percentual superior de escolas dotadas de bibliotecas, além de elas serem maiores e com acervos mais diversificados.

I.2.4 CANTINAS E REFEITÓRIOS

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um programa do Governo Federal que repassa recursos financeiros para garantir a oferta alimentar capaz de suprir as necessidades nutricionais mínimas dos alunos¹³. Os beneficiários do PNAE são todos os alunos

¹³ De acordo com o PNAE a alimentação escolar deve suprir quinze por cento das necessidades nutricionais dos alunos no período em que permanecerem na escola (BRASIL / FNDE, 2005).

da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental matriculados em escolas públicas e filantrópicas cadastradas no censo escolar do Ministério da Educação, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Um dos objetivos do programa é melhorar a qualidade alimentar e nutricional de uma parcela estimada em 22% da população brasileira, os alunos atendidos pelo programa (BRASIL / FNDE, 2005), e possibilitar ambiente escolar propício à boa aprendizagem.

O programa prevê a constituição de Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) que, juntamente com nutricionistas habilitados, são responsáveis pela constituição de um cardápio que deve considerar os hábitos alimentares da população local e as potencialidades e a disponibilidade de alimentos de cada região. Com esse princípio, o PNAE busca envolver a sociedade civil e descentralizar a distribuição da merenda escolar gratuita na educação infantil e fundamental da rede pública e filantrópica de ensino.

Em muitas escolas do ensino fundamental da rede pública a merenda é alvo de críticas devido à qualidade. Pais de alunos apresentaram críticas relativas à merenda escolar distribuída: *Eu passei três semanas aqui e tive dois dias seguidos que o lanche foi banana. A sensação que eu tive foi que a banana do dia anterior sobrou e colocou no outro dia* (entrevista com mãe negra, escola pública, Belém). A qualidade do lanche é vista por muitos pais como um elemento importante por representar uma das principais fontes nutricionais dos alunos durante o período em que permanecem na escola.

Em relação à escola o que a gente vê são as crianças reclamando muito na questão do lanche. O lanche que a escola oferece, não sei de onde vem, não sei explicar, só sei que então não é um lanche que as crianças têm aquele prazer de chegar a hora do lanche. As crianças andam todas sujas, nem têm dinheiro pra trazer. Elas vêm às 7 horas pra cá, aí toma aquele café básico, o café com pão, e sai daqui 11h, 11h30. Aí está com fome. (Entrevista com mãe branca, escola pública, Belém).

Os alunos, por sua vez, apresentam suas críticas à qualidade da merenda oferecida, principalmente no que se relaciona à higiene. Uma aluna de uma escola em Porto Alegre indica que já foi

encontrado um inseto na comida. *O que eu não gosto [aqui na escola] é a merenda, um dia tinha um bicho na comida.* E um outro aluno complementa dizendo que já encontrou cabelo na merenda escolar. *Tinha cabelo naquele [arroz] carreteiro.* Alguns alunos classificam a merenda distribuída gratuitamente na escola como sendo *suja*, o que demonstra a reprovação aos padrões de higiene.

Normalmente as crianças menores, da primeira e segunda séries, merendam. As crianças da 4ª série, série observada, alegavam achar a merenda 'suja'. Essas crianças compravam na lanchonete. Lá o consumo se dá basicamente em chicletes e balas. (Relatório de campo, escola pública, Belém).

Apesar do PNAE procurar garantir a distribuição gratuita da merenda escolar a todos os alunos da educação básica da rede pública de ensino fundamental, em algumas escolas existem interrupções na distribuição. Mesmo nas escolas onde não foi observada interrupção existem relatos sobre esse fenômeno já ter ocorrido no passado.

Olha, o que o meu menino às vezes se queixa daqui é que às vezes não tem merenda. Às vezes não tem merenda e ele chega em casa, já chega arfante, né? Ele chega dizendo: 'Tô com fome, tô com fome'. 'Está com fome?' 'Na escola não teve merenda hoje'. (Grupo Focal com mãe negra, escola pública do ensino fundamental, Salvador).

Além dos problemas que envolvem a qualidade e a higiene da merenda distribuída gratuitamente, muitos alunos referem-se à pouca quantidade. Um aluno negro de uma escola pública de São Paulo reclama: (...) *tinham que dar mais comida pra nós.* Já em algumas escolas a merenda distribuída gratuitamente é vista como uma refeição devido a sua qualidade e quantidade: *A merenda da escola é gratuita e um verdadeiro almoço. No cardápio é possível encontrar: macarrão, arroz, feijão, frango, bife, legumes, frutas.* (Relatório de campo, escola pública, São Paulo). No entanto, vale salientar, essa característica positiva da merenda não se verifica na maioria das escolas públicas pesquisadas.

Muitos alunos levam a merenda de casa, e outros compram nas cantinas e lanchonetes, ou seja, sem controle sobre a qualidade nutricional dos alimentos. *A cantina foi reformada e reinaugurada na época em que eu fazia a observação. É limpa e bem simples, vende salgados como*

empadas e pão de queijo, salgadinhos, balas, chocolates. (Relatório de campo, escola pública, São Paulo).

Nas escolas particulares pesquisadas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a única possibilidade de adquirir o lanche é comprar nas cantinas e lanchonetes. Em algumas delas é comum que esse serviço seja terceirizado.

A escola contrata os serviços de uma empresa para manter a lanchonete funcionando. A lanchonete tem um espaço agradável, com mesas e cadeiras de madeira limpas e bem conservadas. A cozinha é limpa e o atendimento é muito bom. Servem vários tipos de lanche, e alguns lanches especiais, de baixas calorias. (Relatório de campo, escola privada, São Paulo).

Em algumas escolas da rede privada existem programas que buscam gerar nas crianças hábitos alimentares mais saudáveis. Nessas escolas as cantinas e refeitórios evitam que as crianças tenham acesso em suas dependências a alimentos altamente calóricos. Refrigerantes, salgados e frituras são substituídos por alimentos mais balanceados e que sejam mais saudáveis para as crianças. Em uma escola da rede privada de ensino do Distrito Federal existe parceria com a Universidade de Brasília (UnB) para melhoramento nutricional do lanche oferecido na cantina da escola.

A dona da lanchonete, atendendo solicitação do diretor da escola, desenvolve em parceria com a UnB um trabalho para melhoria nutricional dos lanches oferecidos e conscientização da importância de comer bem e certo. Os lanches são todos feitos sob encomenda a uma salgadeira que também foi treinada. Os produtos utilizados são escolhidos com base em sua tabela nutricional e para garantir a procedência dos produtos, a lanchonete compra o produto e envia-os à salgadeira. Os lanches sempre são frescos, pois chegam novos para os três turnos. A lanchonete não vende refrigerante e nem chiclete, as balas aos poucos estão sendo retiradas do balcão. Os alunos vão até a cantina com a ficha onde consta qual o lanche escolhido pelos pais, dão seu nome e sala, ou compram a ficha no caixa. Na hora do lanche os funcionários da cantina entregam o lanche nas salas de aula. A dona da cantina disse que a maioria dos alunos compra lanche. (Relatório de campo, escola privada, Distrito Federal).

Os aspectos físicos das cantinas/lanchonetes e refeitórios de algumas escolas da rede pública de ensino são descritos como bons tanto nos aspectos de infra-estrutura quanto no quesito limpeza e higiene. *A escola tem cantina e lanchonete. O estado de conservação e limpeza*

de ambas é bom. O mesmo pode ser dito acerca do refeitório. É amplo, dispõe de mesas e cadeiras suficientes, e é bom o estado de conservação e limpeza. (Relatório de campo, escola pública, São Paulo) Observou-se em alguns casos que, apesar de pequenos, o espaço do refeitório é adequado, limpo e conservado. *O refeitório tem mobiliário simples e é pequeno. O ambiente é arejado, bem iluminado e as janelas ficam voltadas para o pátio interno da escola. O estado de conservação e limpeza do refeitório é muito bom. (Relatório de campo, escola pública, Porto Alegre).*

Em outras escolas, o espaço do refeitório é pequeno para a quantidade de alunos que o freqüentam, sendo comum a formação de filas e a superlotação.

A escola tem um refeitório um pouco pequeno para tantos alunos, ocorrendo filas em alguns dias da semana. Ele é limpo, mas um pouco escuro e sem nenhum enfeite nas paredes. As crianças se apertam em bancos em volta de longas mesas desgastadas pelo tempo e pelo uso. As próprias crianças se servem, e ao final empilham os pratos em lugar definido. (Relatório de campo, escola pública, São Paulo).

O espaço do refeitório é descrito também como inadequado apresentando problemas de limpeza e conservação. Em alguns casos foi relatado por uma funcionária que a caixa d'água da escola apresenta problemas de vedação e se encontra sujeita a diversos riscos de contaminação.

[A escola] tem refeitório em péssimo estado de conservação. É um lugar fechado, com pouca circulação de ar, precisa do uso de ventilador e uso de luz artificial. Possui um fogão todo enferrujado, janelas com venezianas e grades, armários com cadeados, bebedouro com água gelada, mas de uso restrito. Este é um dos pontos que gera sempre problemas com os alunos, já que a escola tem outros bebedouros só com água em temperatura ambiente e sem ser tratada. A responsável pelo refeitório limita o uso do bebedouro. A merendeira comentou sobre o problema de água que a escola passa, pois a caixa de água está sem tampa, ficando sujeita a todo tipo de contaminação. (Relatório de campo, escola pública, Belém).

Algumas escolas públicas não possuem nem cantina, nem lanchonete ou refeitório. Foi constatada a existência de apenas uma cozinha onde é preparada a merenda escolar. O espaço onde os alunos consomem a merenda é utilizado para a realização de outras atividades da escola.

Há um problema estrutural na escola. A disponibilidade de espaço para a realização de todas as atividades que compreendem desde a educação física até o consumo da merenda pelos estudantes. No mesmo espaço são feitas essas atividades. Há uma certa improvisação para a realização das mesmas, mas em geral os alunos e o pessoal que trabalha na limpeza tem cuidado com a conservação do espaço da escola. (Relatório de campo, escola pública, Belém).

1.2.5 BANHEIROS

O banheiro é, entre os espaços da escola, o que recebe mais críticas relativas ao estado de conservação, o que já se destaca na pesquisa sobre escolas do ensino médio em várias localidades (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003). Tanto escolas públicas como privadas foram criticadas por alunos e pais por problemas nos banheiros. Os alunos das escolas públicas reclamam das condições de conservação e da limpeza dos banheiros. *O banheiro é imundo, é fedorento. O chão é todo cheio de xixi, tem cheiro de merda, tem modess sujo de sangue no chão. É descarga vazando. É pichação, é uma maior imundice. (Grupo Focal com alunos do ensino fundamental, escola pública, Belém).*

Um fator que dificulta a manutenção da limpeza dos banheiros é a quantidade insuficiente de sanitários para a quantidade de alunos. *Os banheiros da escola são bem simples e não contêm papel toalha ou papel higiênico. As funcionárias os limpam de manhã, mas como a quantidade de alunos é bem grande em pouco tempo os banheiros ficam sujos novamente. (Relatório de campo, escola pública, São Paulo).*

Em poucas escolas os banheiros são descritos como em bom estado de conservação, sem vazamentos ou portas danificadas e em número suficiente para a quantidade de alunos.

Observou-se que o prédio possui boa distribuição em relação aos banheiros. Eles se localizam perto das salas, tendo, em cada referência, quatro sanitários individuais. Coletivamente, ali estão instaladas a mesma quantidade de pias. São seis banheiros em cada um dos três andares, totalizando vinte e quatro sanitários em cada andar. Os banheiros são todos com azulejos e sanitários brancos. O estado de conservação é bom. (Relatório de campo, escola pública, Porto Alegre).

O banheiro também é o espaço escolar onde é comum se encontrar pichações e inscrições: *Nas portas individuais dos sanitários,*

as expressões mais comuns são de xingamento em relação a colegas. Esclarece-se que estes xingamentos não possuíam cunho racial, mas apresentavam uma forte conotação sexual. (Relatório de campo, escola pública, Porto Alegre).

No entanto é bom frisar que pais de alunos da rede privada de ensino também reclamam da conservação nos banheiros: *E outra coisa, a porta do banheiro dos meninos não tem porta e no primeiro vaso que os meninos fazem xixi, dá pra ver tudinho.*

Também se encontram declarações referidas à atuação de gangues dentro da escola. *Os banheiros são pichados com os símbolos das gangues do bairro, como todas as outras áreas da escola. (Relatório de campo, escola pública, Belém).* Em estabelecimentos privados a partir de inscrições nos banheiros também é possível identificar a existência de tais organizações nessas escolas.

Limpos, porém pichados nas portas de entrada dos boxes (...). Segundo alguns alunos do colégio as pichações fazem referência aos "clãs" que existem dentro da escola. Os clãs são espécies de gangues que fazem uso da internet para manifestar desavenças e rivalidades e para marcarem locais de confronto físico na cidade. (Relatório de campo, escola privada, Belém).

I.3 NORMAS DE SELEÇÃO E CONSTITUIÇÃO DAS TURMAS

Nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, as normas de funcionamento e de conduta são constituídas com o intuito de favorecer a convivência dos alunos. As normas de funcionamento da escola representam, na maioria dos casos, uma tentativa de se estabelecer esses espaços de interação. Nesta seção se destacam os critérios para admissão e para formação das turmas.

A seleção para o ingresso do aluno não é uma prática utilizada com frequência nas instituições de ensino da rede privada, os diretores afirmam existir apenas entrevistas com os alunos e seus pais com a finalidade de apresentar a instituição e a sua proposta pedagógica. [O que ocorre] *é uma entrevista para saber como é a escola. Porque o aluno tem que saber. Eu nunca matriculo o aluno sem ele ver primeiro, pelo menos, o ambiente. (...)* 'Vamos lá conhecer primeiro, depois você entra'.

No entanto algumas escolas da rede privada utilizam um processo seletivo, o que se observa principalmente em colégios religiosos.

Nós temos um processo de seleção, eles passam por uma entrevista com a coordenação pedagógica e orientação educacional. Depois, quando existem dúvidas, o caso é colocado, nós temos uma equipe diretiva além da coordenação. Entra também a pastoral escolar, a direção da escola e entra o setor de psicologia. (Entrevista com diretor branco, escola privada, Porto Alegre).

Todavia, a realização de provas de conhecimento para ingresso nos estabelecimentos não acontece nas escolas. Somente algumas escolas da rede privada afirmam que já utilizaram tal procedimento, mas nos dias atuais, devido à proibição de tal prática, as vagas são dispostas de acordo com a ordem de procura à instituição de ensino. A utilização dessa prática no passado foi justificada por diretores como uma necessidade devido à impossibilidade de expansão das vagas para atender a demanda crescente de alunos que procuravam as instituições de ensino.

Há três anos atrás, nós tínhamos algum critério de seleção porque nós tínhamos uma procura e temos uma procura muito grande pra vagas [...] e isso nos obrigava a ter algum critério para escolher. Então nós fazíamos uma prova e classificávamos por desempenho. Isso até dois, três anos atrás. Agora, ultimamente, nós estamos dando a vaga de acordo com a procura. Primeiro que é uma exigência do governo. (Entrevista com diretor branco, escola privada, São Paulo).

Na maioria das escolas pesquisadas na rede privada de ensino, os diretores afirmam existir critérios específicos de seleção para a formação das turmas. A justificativa mais utilizada é a necessidade de se compor turmas que indicam proximidade entre o número de meninos e meninas. Ou seja, se busca constituir salas heterogêneas em critérios de gênero. Segundo um diretor, *não existe o critério, na verdade a gente procura manter o número de equilíbrio entre meninas e meninos.*

Foram encontradas escolas que declaram que há turmas que se destacam quanto ao desempenho dos alunos. *Quem quer se dedicar*

mais nós vamos trabalhar em cima desse aluno. [...] Nós trabalhamos em cima do 3º ano especificamente. Então, existe a coincidência de alguns alunos bons estarem naquela turma e hoje se você comparar, fizer uma comparação, é a melhor turma do colégio.

No entanto, essa prática é indicada pelo diretor como geradora de processos de discriminação por parte dos docentes que passam a apresentar comportamentos distintos em relação às turmas. E reconhece que a melhor forma de se evitar esse problema é a formação de turmas ecléticas.

Chegamos a separar através de Q.I. de rendimento escolar, nós separamos algumas turmas mas vimos que existiam alguns pontos negativos. E esse ponto negativo era realmente a discriminação [...]. O professor, às vezes, naturalmente, sem perceber, quando ia para aquela turma ele já ia muito eufórico: "ali eu vou ter resultado porque os alunos são bacanas, aqueles alunos são excepcionais". Mas eu sempre achei realmente discriminatório, eu acho que a melhor forma é [formar turmas] ecléticas. Por outro lado, a gente encontra uma certa dificuldade porque tem alunos bons, alunos medianos e alunos fracos e a dificuldade está exatamente nisso. Às vezes aquele aluno mais fraco, ele sente dificuldade de acompanhar aqueles alunos melhores. De um modo geral, eu creio que o caminho mais certo é não procurar discriminar. (Entrevista com diretor branco, escola privada do ensino médio, Belém).

A maioria das escolas públicas não possui critérios de seleção para o ingresso dos alunos. Em muitos casos as matrículas são feitas fora do espaço da escola, em centrais de matrículas controladas diretamente pelas secretarias estaduais e municipais. *Não existe [critério para a formação das turmas]. Ele vai num posto de matrícula (...) [se] tem vaga, pega os documentos e matrícula.* A existência de centrais de matrículas impossibilita que escolas públicas estabeleçam critérios para o ingresso de alunos na instituição de ensino. No entanto nem todas as capitais possuem centrais de matrículas, e em uma mesma capital as escolas da rede estadual e municipal podem possuir mecanismos diferentes. Mesmo nas cidades que não possuem centrais de matrículas não se observou a existência de critérios para admissão de novos alunos.

A formação das turmas, por sua vez, segue alguns critérios. O principal deles é o da faixa etária. Na maioria das escolas pesquisadas, tanto públicas como privadas, as turmas são compostas tendo por base tal princípio.

O critério [para a formação das turmas] é de idade, que até agora eu não pude fazer isso por conta que eu já cheguei aqui em janeiro e a matrícula da escola já estava pronta [...]. No entanto, a partir do próximo ano a próxima matrícula já vai ser feita por mim, e o critério será idade. (Entrevista com diretor negro, escola pública, Salvador).

A utilização desse critério para a formação das turmas pode levar à formação de turmas homogêneas uma vez que ao concentrar os alunos que apresentam maior distorção idade/série criam-se mecanismos discriminatórios. Alguns pais criticam tal critério, alegando que em um contexto heterogêneo, as crianças que possuem maior dificuldade podem melhorar seu desempenho e acompanhar os demais alunos. *E o que eu não gostei esse ano só foi essa sala que eles separaram crianças com mais idade. Em cada quarta série forte deveriam ter colocado um pouquinho de criança que tem mais dificuldade pra poder aprender ali.*

Nas escolas da rede pública não se constata a utilização de critérios para o ingresso de alunos, os quais só foram encontrados nas escolas da rede privada, e mesmo entre elas tal prática não representa o ocorrido na maioria. A formação de turmas segue o critério etário em todas as escolas pesquisadas, que buscam também manter turmas mistas no que se refere ao gênero. Na maioria das escolas não se observa a existência de turmas compostas sob o critério de índices de aproveitamento nas disciplinas ou teste de QI. Todavia o critério etário possibilita que os alunos com maiores dificuldades e distorção idade/série sejam concentrados em uma mesma turma. O que se observa são subterfúgios para a constituição de turmas que segreguem alunos com melhor e pior desempenho, sem que essa triagem seja feita com base na aplicação de testes de desempenho.

I.4 RELAÇÕES SOCIAIS NAS ESCOLAS

As relações sociais representam uma parte significativa da caracterização do cenário que condiciona o clima escolar, remetendo a uma esfera subjetiva e cultural que também é parte integrante do universo escolar.

Nesta seção as relações sociais na escola estão agrupadas em quatro grandes grupos, considerando em particular os alunos e como se dão as relações com outros, como os professores, diretores, funcionários e entre eles.

1.4.1. RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

As características que distinguem um bom de um mau professor muitas vezes repousam em uma avaliação subjetiva dos seus atributos e atividades desempenhadas. Por este motivo, encontra-se entre as classificações dos alunos significativa diferenciação de como estes definem a competência daqueles. Apesar de essa classificação ser tão variada, percebe-se a existência de alguns elementos que se apresentam de forma mais enfática na descrição de um bom professor.

Uma reclamação, nas escolas da rede privada de ensino, sobre um mau professor refere-se ao fato de ser “relapso” ao ministrar o conteúdo das disciplinas. A utilização de técnicas pedagógicas, identificadas pelos alunos como inadequadas, é criticada, uma vez que as atividades propostas ficam aquém das reais capacidades dos alunos. *Eu acho que a professora de português que saiu era uma ótima professora. A que está agora ela só sabe passar quase cruzadinha! Ela passa as coisas e a gente sai completando. Isso não ajuda a gente em nada.* Os alunos do ensino médio são os que apresentam maiores críticas sobre a inadequação das técnicas pedagógicas às necessidades e capacidades dos alunos.

Outro tipo de crítica, nas escolas particulares, refere-se ao distanciamento das relações com os professores. Alguns consideram que os professores são frios com eles e que o objetivo principal da escola é o vestibular. *Não tem uma relação de amigos. É, não tem assim... a distância aqui é maior, entendeu? Eles são frios. É porque a importância aqui no colégio é passar no vestibular.* No entanto, essa opinião não é partilhada por todos. Um outro aluno da mesma escola explica que tal situação se deve porque como são muitos alunos *o professor não pode ser amigo de todo mundo.*

O professor identificado como bom em escolas do ensino fundamental, comumente é aquele que dialoga, quer com os alunos,

quer com os pais: *É uma relação muito boa. A professora senta, conversa com a gente, eu estou aqui todo dia, eu venho trazer o meu filho. Eles fazem reunião pra dizer como eles estão, né?* Segundo os alunos, demonstrar respeito pelos alunos é indicado como uma qualidade de um bom professor, assim como a de *ser atencioso, mostrar que a gente entende melhor as coisas, mostrar mais amizade.* A criatividade em transmitir conhecimento é indicada como um elemento de vital importância também para os alunos do ensino fundamental. *Na matemática o legal é que o professor ensinou uma música pra gente cantar.*

Outros alunos indicam que um bom professor é aquele que é rígido com a turma e o fato de passar muita lição de casa mostraria sua competência: *Dar bronca, ensinar bastante, dar bastante lição de casa pra não só aprender na escola, mas em casa também.*

Essa correlação entre competência e autoritarismo não foi encontrada em muitas escolas, concentrando-se mais nas do ensino fundamental, mas mesmo entre estas, tal perspectiva não é defendida pela maioria dos alunos. Inclusive para muitos alunos ser um mau professor passa pela agressividade. *Ser muito reclamona, por tudo ela reclama [...] Fica gritando.*

A amizade é uma característica de um bom professor também para os alunos do ensino médio. No entanto o domínio e a exposição correta dos conteúdos são também ressaltados nas falas. *Explicar direito, influenciar o aluno, ser amigo do aluno. É conversar, participar da nossa vida. Tipo, a professora de química chegou pra mim (...) e conversa e tal, dá o maior papo, "o que está acontecendo? Agora tem uns que não estão nem aí.*

Nas matérias em que os alunos possuem mais dificuldades é que o bom professor deve sobressair, suprimindo as dificuldades desses alunos. Estar atento às necessidades dos alunos é um fator importante para a constituição de relações sociais mais afetuosas.

Bom professor tem que ser bem humorado, tem que saber a matéria, tem que saber mandar a matéria. Ele tem que saber sentir como está a classe. Ele tem que ser profissional. (...) Tem que saber meio que separar isso, não gostar só de quem gosta da matéria dele. (Entrevista com aluna negra do ensino médio, escola privada, São Paulo).

Uma reclamação muito recorrente entre alunos do ensino fundamental e médio é sobre a transposição dos problemas pessoais

do professor para a sala de aula. *Ela [a professora] chega assim, tipo de boa, cumprimenta, depois de repente ela vira a cara. Ela tem problema em casa e desconta na gente. No ensino fundamental também é relatado que inúmeros professores transportam os seus problemas pessoais para a sala de aula. Já chega nervosa e desconta em todo mundo que não tem nada a ver. Teve um dia que a professora já começou xingando lá na sala por causa do filho dela, aí ela entrou gritando na sala.*

I.4.2 RELAÇÃO ENTRE DIRETORES E ALUNOS

Na maioria das escolas da rede privada os diretores são alvos de críticas. As reclamações são diversas e remetem a uma gama de fatores. Um dos principais é a falta de critérios na aplicação das normas. É comum alunos reclamarem que algumas turmas são prejudicadas em relação a outras. Em uma escola, uma aluna negra indica que os alunos do segundo ano possuem maiores direitos que os alunos do terceiro ano. *Eu usava cinco brincos. Fui obrigada a tirar dois por causa da escola. No segundo ano todo mundo usa e no terceiro não pode. Esse é o problema desse colégio, eles puxam de um lado e não do outro.*

Foram poucas as escolas privadas onde os diretores foram descritos pelos alunos como bons. As características que indicam que um diretor seja reconhecido como um bom diretor é principalmente o fato de dialogar com os alunos.

Ele é muito legal, brincalhão [...] quando tem uma briga muito séria ele manda bilhete, manda recado, ele é muito brincalhão. Por mais que a situação esteja difícil, ele conversa, fala que não quer isso, nada de brigas. Ele gosta de conversar, não gosta de mandar advertência. (Grupo Focal com alunos do ensino fundamental, escola privada, Distrito Federal).

Nas escolas da rede pública as críticas acerca dos diretores são muito semelhantes às dos alunos da rede privada, destacando-se o caráter autoritário da relação diretor/aluno. *Assim, você está brincando (...) quando toca o sinal, aí você está descendo e você chega atrasado, aí ela fala um monte de coisa e dá suspensão. 'Aí a próxima vez que você fizer isso de novo, você já vai expulso'.*

O autoritarismo dos diretores é visto como característica de um mau profissional. Muitos alunos se queixam da forma como os diretores se dirigem a eles. A agressividade também é um ponto negativo ressaltado. *Eu tinha chegado atrasado, aí queria ir pro recreio, aí a gente foi lá pra diretoria e ela falou assim: 'Esse aqui nem precisa, aqui vai ser um defunto velho'. Se eu pudesse, eu arrebentava a cara dela.*

Outra crítica freqüente dos alunos nas escolas do ensino médio das escolas públicas é a ausência prolongada e não justificada do diretor. *Ela nunca vem na escola.* Muitos alunos comparando um diretor visto como rígido com relação às normas da escola e um ausente demonstram preferência por um diretor rígido. *Ano passado a gente tinha [um diretor], que todo mundo não gostava dele porque ele era muito rígido, mas ele era um bom diretor sabe? (...) Agora o diretor de hoje em dia eu acho que eu o vi umas duas vezes aqui no colégio.*

A relação entre diretores e alunos é marcada, na maioria das escolas, como conflituosa e tensa, no entanto, quando existe a possibilidade de diálogo entre eles, a negatividade desse relacionamento diminui. Nesses termos, pode-se afirmar que os princípios democráticos da gestão escolar interferem de forma a minimizar os conflitos entre diretores e alunos.

1.4.3 RELAÇÃO ENTRE FUNCIONÁRIOS E ALUNOS

Antes de proceder à apresentação dos principais elementos da relação entre funcionários e alunos cabe-nos fazer uma observação sobre a composição do corpo técnico administrativo nas escolas privadas e públicas. Um dos principais elementos que diferencia as escolas privadas das escolas da rede pública, no que se refere ao corpo técnico administrativo, é a sobreposição de funções que ocorre na maioria das escolas públicas. Os atores entrevistados não discutem diretamente as causas da sobreposição de funções. Entretanto diversos diretores afirmam que o número de funcionários é insuficiente para a quantidade e diversidade de alunos.

Nós precisamos de mais profissionais trabalhando na escola porque nós temos um contingente de alunos muito grande. Nós trabalhamos com alunos de seis anos de idade até setenta anos. Temos um aluno aposentado estudando aqui no EJA, à noite, que tem setenta anos. (Entrevista com diretor negro, escola pública do ensino fundamental, Belém).

Nas escolas onde o quadro técnico administrativo é reduzido, é comum um funcionário desempenhar diversas funções. Esses funcionários muitas vezes são alvo de críticas por parte de alguns alunos que definem uma merendeira como *idiota* e complementam: *Ela acha que é a diretora, supervisora, professora, inspetora, ela pensa que ela é tudo. No entanto, alguns alunos no mesmo grupo focal reconhecem que ela tenta organizar o colégio, porque não tem inspetora, ela tenta fazer o máximo. Por mais que ela tenha atitudes erradas, que os colegas não gostem, ela tenta fazer de tudo para a escola.*

Diversas atividades nas escolas da rede pública são desenvolvidas com o auxílio de voluntários, o que representa uma forma de suprir a carência de funcionários. Os voluntários desenvolvem diversas tarefas nas escolas, entre as quais a preparação e distribuição do lanche e o controle do recreio. *O recreio é controlado por professores e mães voluntárias, além das funcionárias da portaria. (...) Percebemos que a presença do controlador no recreio é preventiva. (Relatório de campo, escola privada, Porto Alegre).*

Na maioria das escolas da rede pública a relação entre alunos e funcionários é tensa e conflituosa, principalmente com os inspetores.

A relação dos funcionários com os alunos é de hostilidade e policiamento. A funcionária que toma conta do recreio é branca, trabalhava como cozinheira da escola. Está lotada nessa função, mas ocupa efetivamente a posição de inspetora e é chamada de "diretora" pois é quem mais dá ordem na escola, dada a ausência de outros responsáveis. (Relatório de campo, escola pública, Belém).

Em algumas escolas da rede privada a atuação desses inspetores não é encarada em uma perspectiva de policiamento. Os funcionários responsáveis pelo controle dos alunos são caracterizados como cordiais ao lidarem com as crianças e são constantemente procurados pelos alunos, o que demonstra confiabilidade por parte do corpo discente.

Os inspetores de alunos são responsáveis por tomar conta do recreio, são todos negros e só tem uma mulher e ela também é negra. Eles participam até das brincadeiras com as crianças. Eles são cordiais com elas, são muito solicitados e estão sempre com rádio. E a coordenadora sempre está por perto. (Relatório de campo, escola privada, São Paulo).

Esses funcionários responsáveis por controlar os alunos em algumas escolas possuem a função de auxiliares pedagógicos, o que lhes confere a dimensão de apoiadores do trabalho dos professores. Nesses casos, essa atividade não adquire uma conotação de policiamento, como o observado na maioria das escolas, e sim de apoio pedagógico.

Os funcionários que vigiam os alunos no recreio são os auxiliares da coordenação. O cuidado maior é de que os alunos não transgridam as várias regras, outro objetivo é garantir que todos estejam em sala de aula dentro dos horários estabelecidos. Os dois funcionários são brancos, um homem e uma mulher. [...] Ambos tratam os alunos com cordialidade. Não percebi preferência, da parte deles, por um ou outro aluno. (Relatório de campo, escola privada, São Paulo).

Percebe-se, no caso das escolas públicas, a existência de uma espécie de “duplo significado” atribuído à sobreposição de função desses funcionários. Para muitos alunos os funcionários que realizam funções destoantes das originalmente previstas são ilegítimos e por isso não autorizados para ocupar tal função. No entanto, outros alunos reconhecem tal sobreposição de funções como um esforço em suprir as necessidades da escola, que conta com um corpo técnico administrativo reduzido. O que se constata em muitas escolas públicas é que quando um funcionário, nessas condições, busca exercer uma função facilmente visualizada pelos alunos como disciplinadora, estes argumentam que tais funcionários não possuem legitimidade para o exercício da função.

I.4.4 ALUNOS: ALGUNS CONDICIONANTES NA FORMAÇÃO DE GRUPOS

A relação entre alunos é marcada por maior horizontalidade que as que eles estabelecem com diretores, professores e funcionários.

Na relação com seus pares constituem grupos de afinidade motivados por gostos comuns, por grupo de idade e de gênero.

Nas escolas da rede privada, os grupos de alunos possuem na maioria dos casos uma formação mista na característica racial e fechada na perspectiva de gênero.

A composição [racial dos grupos de alunos] é mista. Principalmente entre as meninas existe uma tendência à formação de grupinhos fechados. Esses grupinhos geralmente estão concentrados na faixa etária de 14 aos 16 anos, são considerados pelos demais como grupos de "patricinhas", sempre conversam sobre moda, apresentações de jazz, garotos e trabalhos das diversas disciplinas. Os meninos também formam grupos separados, alguns são grupos que estão ligados ao esporte; a composição étnico-racial é mista, porém quando questionados acerca da cor da pele, sempre se identificam como brancos e morenos, poucos alunos se identificam como negros. (Relatório de campo, escola privada, Salvador).

No intervalo do recreio alguns alunos espalham-se no pátio (...) Alguns grupinhos eram femininos, outros masculinos, e outros mistos. Vários grupos eram formados apenas de brancos. Em nenhum momento vi um grupo constituído somente de negros. (Relatório de campo, escola privada, São Paulo).

Nas escolas da rede pública, a formação dos grupos obedece a uma lógica similar à observada na rede privada. Os motivos da formação dos grupos mais citados são os estilos de vida, como gostos musicais, práticas de esportes e participação em gangues são os mais citados. *Tem os roqueiros que ficam ali em frente ao auditório, tem os pagodeiros, tem grupinhos de duas meninas.*

No ensino fundamental, por sua vez, os motivos de formação de grupos de alunos são outros. Tais grupos formam-se por tipo de brincadeira ou pertencimento a uma determinada sala. Não se observou diferenciação entre as escolas da rede pública e privada.

Alguns grupos são formados pelo tipo de brincadeira, como o futebol, predominantemente masculina. Outro fator de formação de grupo é pertencer à mesma sala de aula. Não havia grupos somente de negros, nem grupos que tenham uma forma de vestir diferenciada. Vi muitas crianças negras e brancas brincando juntas, às vezes em duplas. (Relatório de campo, escola pública, São Paulo).

Um outro aspecto que surgiu como relevante para a compreensão das relações sociais entre alunos foi a constituição de laços de namoro no ambiente escolar. O namoro é permitido na maioria dos colégios, mesmo que em diversas escolas tenha se observado um maior controle. *O namoro é permitido, mas o controle da escola sobre este é intenso. Sendo assim, não foram observadas muitas paqueras, e, quando estas existem, os casais apenas estão juntos, sem maiores toques.* (Relatório de campo, escola privada, Porto Alegre).

Em diversas escolas públicas esse controle do namoro não é intenso, e os alunos se permitem maior intimidade nas relações. *As situações de namoro mais comum eram deitar a cabeça no colo um do outro, beijos na boca, abraçar. Nos lugares menos visíveis (...) os casais estão mais agarrados e coladinhos.* (Relatório de campo, escola pública, São Paulo). Na maioria das escolas, os casais de namorados são inter-raciais. *Percebemos alguns casais de namorados nos diversos grupos que se formam no recreio, estes casais eram de composição étnico-racial mista, porém os pardos eram vistos socialmente como brancos.* (Relatório de campo, escola privada, Salvador).

Mas os alunos indicam que os pares preferenciais são brancos ou com a pele mais clara. Uma aluna branca diz: *Eu nunca tive um namorado negro, nunca fiquei com um menino negro e não procurei ficar. Eu não me importo em dizer que eu me sinto mais atraída por pessoas brancas do que pessoas negras, isso não é racismo.* Um colega, também branco, apresenta uma opinião convergente.

Eu nunca tive namorada negra e eu também penso como ela, eu acho que se eu gostar de uma negra eu namoraria, mas você fica sempre no acho e o protótipo da mulher para mim não é uma negra. Sendo sincero: uma loura, uma branca, até uma morena, mas isso não é negra. (Grupo Focal com alunos do ensino médio, escola privada, Salvador).

Alguns alunos negros também demonstram que as pessoas brancas são os pares preferenciais para o namoro. *Eu prefiro brancas.* Outros alunos apresentam uma argumentação contraditória sobre a sua preferência por namoradas brancas, o que pode estar associado à necessidade em afirmar-se como não-preconceituoso: *Eu, sinceramente, eu não vou mentir, eu prefiro ter namoradas com a pele mais clara, ou morenas. Eu, quando tem uma morena assim, por exemplo, eu acho muito bonito aquela morena bem dourada. Até hoje eu nunca tive namoradas negras.*

Alguns afirmam que não importa a cor na hora de escolher um namorado, mas reconhecem que muitas pessoas possuem preferências pelas pessoas brancas. *Eu acho que pra namorar não tem nada a ver a cor das pessoas. Mas tem pessoas que se identificam mais com pessoas brancas.*

Para alguns alunos negros, no entanto, os pares preferenciais de namorados são os alunos pertencentes ao seu grupo racial. A mulheres foram as que mais manifestaram essa opinião.

– *Eu prefiro moreno. Todos os namorados que eu já tive eram morenos. Eu não gosto de loiros.*
– *Eu também não. Quer dizer, não é que eu não goste. Se eu me apaixonar por uma pessoa, eu vou gostar, mas eu nunca gostei de ninguém loiro.* (Grupo Focal com alunos do ensino médio, escola privada, Distrito Federal).

Uma minoria de alunos negros reconhece que as escolhas de namoro são condicionadas por pressões sociais de uma sociedade racista.

E muitas vezes que ela é negrinha e os meninos vão ficar zoando da minha cara. Isso eu acho que é falta de maturidade. Porque se ele gosta dela, independente de alguém vier falar alguma coisa, ele deve ficar com ela. Isso rola muito aqui. Muita gente aqui fala: 'não vou ficar com aquela menina porque ela é negrinha, aí vai ficar malhando de mim'. (Grupo Focal com alunos do ensino médio, escola pública, Distrito Federal).

Ainda que o namoro comumente seja permitido na escola, tal orientação seleciona, pois as referências seriam a relações heteroafetivas. As práticas homoafetivas são combatidas e representam focos constantes de conflitos na comunidade escolar. Uma realidade presente em diversas instituições de ensino é um “não dito” sobre esse assunto, o que pode indicar um silenciamento do tema, visto que casais homossexuais foram identificados em diversas instituições de ensino.

O homossexualismo, como prática homoafetiva entre alunos, é uma realidade na maioria das escolas e um foco constante de conflitos na comunidade escolar. *É referido por vários alunos e funcionários a existência de casais homossexuais na escola, e isso é foco constante de brigas e conversas entre pais, professores, funcionários e alunos.* (Relatório de campo, Belém).

Nas escolas pesquisadas se percebe uma valorização diferenciada dos alunos feita pelos pares, que se pode definir como um índice de popularidade. Os alunos criam gradações entre os mais e menos populares. *Os alunos mais populares são os que demonstram liderança e habilidades nas relações [...]. Neste caso encontram-se meninos e meninas de distintas inscrições étnico-raciais.* (Relatório de campo, escola privada, Salvador). Essa dinâmica é importante por ser um indicador relevante das relações sociais na escola. Uma vez que nesses parâmetros podemos identificar a rede de preferências nos laços de amizade.

Na maioria das escolas, não se percebeu um padrão na constituição dessa gradação nem em relação às características de gênero ou de pertencimento racial. No entanto, como indica Cavalleiro (2001), na cartografia da distribuição de afetos e incentivos em sala de aula, os aspectos de pertencimento de raça, e acrescenta-se aqui a categoria de gênero, apresentam-se como um fator relevante: *Os alunos mais elogiados, são, principalmente a aluna X, branca [...], a Y, branca, e a Z também branca. Os alunos mais criticados em sala de aula são o A e o B, ambos negros* (Relatório de campo, escola pública, São Paulo).

A constituição e implicação da cartografia diferenciada da distribuição de afetos e incentivos nos índices de proficiência escolar, entre alunos negros e brancos, será abordada mais detalhadamente em outros capítulos. O que mais se busca apresentar neste é o universo escolar em suas dimensões concretas e subjetivas, apontando distinções entre estabelecimentos públicos e privados e entre o universo do ensino fundamental e do ensino médio, abordando constituintes do cenário, como a infra-estrutura, normas de seleção e constituição das turmas e alguns aspectos das relações sociais. A partir desse esboço, pretende-se inserir a discussão sobre relações sociorraciais nas escolas de forma mais aprofundada, desenhando espaços e geografias onde se possam perceber manifestações de racismo, discriminações, diferenças e indiferenças, assim como silenciamentos sobre sentidos de tais relações.

2. RAÇA E PROFICIÊNCIA ESCOLAR: LITERATURA, EXTENSÃO E COMPREENSÃO, SEGUNDO OS ATORES

Este capítulo explora a literatura baseada em banco de dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) sobre desempenho escolar, focalizando diferenciais entre alunos brancos e negros quanto a médias de proficiência. Registra-se a partir dessa fonte secundária a extensão de tais diferenciais principalmente quando se controla a posição na estrutura de classe. Tais análises precedem a apresentação e reflexão sobre as percepções de atores, em particular professores, sobre a relação entre desempenho e raça e os achados nas análises com dados do Saeb, que apontam sistematicamente para as mais baixas pontuações, quer em matemática, quer em português, dos alunos negros nas séries do ensino fundamental e ensino médio que essa fonte do MEC/Inep investiga.

Adiantam-se discrepâncias entre o constatado na análise quantitativa e a visão da relação desempenho e raça pelos atores pesquisados, que tendem a negar tal associação. A intenção é buscar possíveis interpretações no plano da dinâmica da vida escolar para a correlação estatística entre raça e proficiência escolar que tem sido reincidentemente verificada por estudos baseados em dados do Saeb.

Anuncia-se, nessa análise, a partir da percepção dos atores, temas mais explorados em capítulos seguintes que compõem esta pesquisa, qual seja: a indicação de que os tratamentos que tendem à desvalorização e à discriminação raciais presentes no ambiente escolar geram impactos negativos para os negros no que diz respeito à proficiência escolar. Em outras palavras, que as práticas racistas,

mesmo que não categorizadas como tal pelo senso comum, ou pelos atores que a exercem e até pelos vitimados, podem prejudicar o aprendizado das crianças e jovens negros, ceifando vontades quanto a projetos de futuro escolar e minando a auto-estima das crianças, adolescentes e jovens negros.

A intenção de explorar por técnicas qualitativas achados estatísticos sobre a associação entre mais baixas notas na prova do Saeb e inscrição racial dos alunos, ou o destaque nessa situação dos alunos negros, se justifica pelo fato de a categoria raça, hoje, nos estudos de cunho estatístico ser reconhecida como um fator condicionante em si (independente) para a explicação estatística da proficiência escolar.

Apesar de vários estudos ao longo da década de 1980 apontarem para a existência de desigualdades raciais na educação brasileira, a confirmação de que categoria raça afeta a proficiência escolar de forma independente veio apenas com a introdução desse quesito nos questionários contextuais aplicados pelo Saeb, em 1995.

Logo, se é possível ser verificado que as crianças e jovens negros têm seu resultado de proficiência prejudicado de uma forma específica, que não ocorre com os alunos brancos, é razoável que os motivos desse prejuízo sejam buscados em processos que são vivenciados de forma singular por crianças e jovens negros, tais como o preconceito e a discriminação raciais.

Em sua primeira seção, este capítulo apresenta, de forma sintética, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), destacando seu avanço em relação aos indicadores de desempenho escolar usados nos anos de 1980 e as limitações das inferências que podem ser feitas a partir de seus dados. A segunda seção discute a introdução do quesito cor ou raça nos questionários contextuais aplicados pelo Saeb. A terceira seção deste capítulo se utiliza dos dados do Saeb 2003 para apresentar um retrato da estrutura das desigualdades raciais na educação brasileira, realçando, sobretudo, sua incidência regional.

Na quarta seção, há uma análise do fator que mais é citado para a explicação das desigualdades raciais na educação brasileira: a condição socioeconômica. Essa análise, por si só, é suficiente para mostrar

que nem toda diferença de proficiência entre alunos brancos e negros pode ser atribuída à condição socioeconômica de suas famílias. Mas, na quinta seção, são apresentados trabalhos que avançam em muito a análise estatística das desigualdades raciais na educação. Tais trabalhos, ao investigarem o efeito da variável raça sobre o processo educacional, apontam a existência de um coeficiente negativo e estatisticamente significativo para as variáveis preto e pardo.

Todavia a mera constatação de uma correlação estatística entre a categoria raça e a proficiência escolar não é suficiente para a compreensão do porquê da ocorrência desse fenômeno, sendo, para isso, necessária uma cuidadosa análise do cotidiano das escolas brasileiras, o que se inicia na sexta seção deste capítulo e se explora com mais profundidade nos demais capítulos da pesquisa.

2.1 AVANÇOS NA MENSURAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR: LITERATURA NACIONAL

Até os anos de 1980, os estudos sobre o desempenho escolar dos brasileiros eram feitos através de medições indiretas, utilizando-se especialmente dos dados acerca da situação educacional da população produzidos pelo IBGE. Nesse contexto, a única maneira encontrada pela sociologia das décadas de 1970 e 1980 para estudar as desigualdades educacionais entre brancos e negros foi através da análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referentes à evasão e à progressão escolar, variáveis que passaram a ser indicadores do desempenho escolar entre brancos e negros.

Mas no final da década de 1980, mais precisamente no ano de 1990, o Brasil apresentou um visível progresso em relação à forma de mensuração do desempenho escolar. Soares & Alves (2003, p. 150) afirmam que embora as variáveis evasão e progressão escolar – ambas relacionadas à dimensão da frequência escolar – tenham sido importantes indicadores para a compreensão da realização

educacional dos grupos raciais, elas “são muito indiretas e não são suficientes para compreender a situação atual da estratificação educacional em nossa sociedade”.

Assim, para que fosse possível a realização de uma mensuração direta do desempenho escolar, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), organiza em 1990 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – que a partir de sua segunda edição, em 1993, passa a ser realizado a cada dois anos¹⁴ (SOARES & ALVES, 2003, p. 150).

O Saeb aplica testes de língua portuguesa e matemática a alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Além desses testes, o Saeb também aplica “questionários contextuais aos alunos, diretores e professores para coletar informações sobre as características demográficas e socioeconômicas dos entrevistados” (SOARES & ALVES, 2003, pp. 150-151), o que, segundo Ferrão, Beltrão e Fernandes (2002, p. 5), possibilita “a identificação dos chamados fatores associados ao desempenho”.

O desempenho escolar dos alunos é medido pelo Saeb através dos testes de língua portuguesa e matemática. A finalidade desses testes é estimar as habilidades dos alunos em cada um dos “ciclos avaliados (1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série do ensino fundamental e o ensino médio)”. Em língua portuguesa, as habilidades avaliadas referem-se principalmente à capacidade dos alunos em ler e analisar textos de diversos “níveis de complexidade”. Em matemática, tais habilidades dizem respeito à capacidade dos alunos de resolverem problemas matemáticos de várias dimensões, como os de aritmética e geometria (Resultados do Saeb 2003, junho de 2004, Versão Preliminar¹⁵, p. 5).

¹⁴ Até a presente data, o Saeb foi realizado em sete oportunidades: 1990, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001 e 2003.

¹⁵ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf> > . Acesso em: 22 de junho de 2005.

Segundo o Inep¹⁶, o processo de construção desses testes possui quatro etapas:

1. Consulta aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação;
2. Consulta a professores das redes municipal, estadual e privada de ensino das capitais brasileiras, e também dos livros didáticos adotados nas séries e disciplinas pesquisadas pelo Saeb;
3. Consulta a análises de especialistas nas áreas do conhecimento a serem avaliadas;
4. Por fim, há uma opção teórica sobre quais são as competências cognitivas¹⁷ esperadas dos alunos.

A partir desses testes, então, o Saeb obtém uma medida da proficiência¹⁸ dos alunos, que é “uma medida que espelha o desempenho dos estudantes nos testes de matemática e língua portuguesa (Resultados do Saeb 2003, junho de 2004, Versão Preliminar, p. 5)”. O relatório *Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003* (agosto de 2004, p. 11) afirma que a “proficiência bruta em cada disciplina reflete o nível real de conhecimento de cada aluno”.

A forma utilizada pelo Saeb para a construção dos testes de língua portuguesa e matemática, entretanto, não é consensual entre os especialistas em educação. Tanto há divergências que a própria metodologia do Saeb trata de esclarecer que a escolha das

¹⁶ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/matrices.htm> > . Acesso em: 22 de junho de 2005.

¹⁷ O Inep define esse conceito a partir da obra de Perrenoud (1993). Segundo o autor, “competências cognitivas” seriam as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Isto é, a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/matrices.htm> > . Acesso em: 22 de junho de 2005).

¹⁸ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, proficiência significa “qualidade de proficiente, competência, aptidão, capacidade, habilidade”.

competências cognitivas a serem avaliadas é resultado de uma opção teórica¹⁹. Dessa forma, uma outra opção teórica poderia implicar a obtenção de outros resultados, diferentes daqueles gerados a partir da opção teórica feita pelo Saeb, o que inviabiliza uma inferência como a de que seria possível a mensuração do “nível real de conhecimento de cada aluno”²⁰.

Afirmações acerca da qualidade do ensino brasileiro que se baseiam nos resultados de proficiência desses testes também não parecem apropriadas. Para Charlot, a “qualidade da educação não se restringe às competências nestas duas matérias”, ou seja, resultados de proficiência em duas disciplinas não podem basear inferências sobre a qualidade da educação brasileira como um todo. Na verdade, o que é avaliado por esses testes é a “diferença entre o que se espera dos alunos em um determinado nível da escola, por um lado, e, por outro, os saberes e competências que de fato eles se apropriaram” (CHARLOT, 2005, pp. 3-4).

Essa diferença pode ser verificada através da comparação das pontuações obtidas pelos alunos a uma escala de proficiência construída pelo Saeb²¹. Segundo Soares e Alves (2003, p. 151), essa escala varia entre 100 e 500 pontos e “indica os valores de desempenho esperado ao fim de cada uma das séries testadas no Saeb”. Em língua portuguesa, espera-se que os alunos de 4ª série atinjam pelo menos 175 pontos, os de 8ª série 250, e os da 3ª série do ensino médio 325 pontos. Em matemática, os valores esperados são de 250, 325 e 400 pontos, respectivamente para as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio.

Entretanto, para que qualquer juízo acerca da qualidade da educação brasileira mereça crédito, seria preciso que o estudo em

¹⁹ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/matrizes.htm> > . Acesso em 22 de junho de 2005.

²⁰ Tal afirmação é parte do relatório *Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003* e se encontra exposta no parágrafo anterior deste texto.

²¹ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia> > . Acesso em: 22 de junho de 2005.

questão especificasse quais são seus critérios de avaliação, já que, muitas vezes, a ocultação de tais critérios dá margem a generalizações impróprias dos resultados obtidos (CHARLOT, 2005, p. 4). Afinal, segundo Ferrão, Beltrão e Fernandes (2002, p. 7), o conceito “qualidade da educação” não é nem neutro nem consensual, sendo sua definição, na verdade, ligada a valores e critérios que muitas vezes são “competitivos e sujeitos ao debate político”²².

Então, o que o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) mede são os resultados cognitivos em língua portuguesa e matemática de alunos de determinadas séries, e tem como mérito a identificação de fatores que influenciam o desempenho desses estudantes nessas disciplinas. Segundo o relatório *Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003* (agosto de 2004, pp. 3 e 17-18), esses fatores são de ordem pessoal, familiar e escolar, e são coletados pelo Saeb através de questionários aplicados aos alunos, professores e diretores na mesma época em que são realizados os testes de proficiência em língua portuguesa e matemática.

Os questionários aplicados aos alunos visam um melhor conhecimento de seu “contexto social, econômico e cultural”, assim como de sua trajetória escolar²³. As informações sobre as características de infra-estrutura da escola são coletadas através de um segundo questionário aplicado ao responsável pela escola. Geralmente quem responde esse segundo questionário é o diretor da escola, que também responde um terceiro, destinado a traçar o “perfil da direção e da gestão escolar”. Por fim, um quarto questionário é aplicado aos professores para a obtenção de informações sobre o “perfil e a prática docente” (*Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003*, agosto de 2004, p. 3).

²² Originalmente, Ferrão, Beltrão e Fernandes (2002) fazem tal afirmação a respeito do conceito de “escola eficaz”, mas como ao longo de seu trabalho os autores aproximam esse conceito do de “qualidade da educação”, não foi identificado qualquer prejuízo na realização desse intercâmbio conceitual.

²³ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/questionarios.htm> > . Acesso em: 22 de junho de 2005.

2.2 O QUESITO RAÇA NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO

O relatório *Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003* apresenta a cor/raça dos alunos como um dos fatores que influenciam a proficiência escolar²⁴. Dentre as três dimensões identificadas por esse mesmo relatório como condicionantes da proficiência escolar, a raça é apresentada como um dos fatores que integram a dimensão pessoal e sintetiza “experiências de vida que impactam o desempenho dos alunos” (*Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003, agosto de 2004, p. 18*).

A importância da raça para o estudo das desigualdades educacionais no Brasil, no entanto, já era apontada no final dos anos de 1980, por sociólogos como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva. Em trabalho de 1990, os autores afirmavam que pretos e pardos²⁵ “obtem níveis de escolaridade consistentemente inferiores aos dos brancos de mesma origem social”. A partir disso, os autores alertam para o fato de que essas diferenças podem ser causadas por desvantagens que esses alunos enfrentam ao longo de sua trajetória escolar em virtude de sua “adscrição racial” (HASENBALG & SILVA, 1990, p. 74).

Entretanto, apesar de atualmente o Inep destacar a raça como um importante fator para o estudo da proficiência escolar, e da desigualdade racial na educação ter sido objeto de importantes estudos já na década de 1980 (HASENBALG & SILVA, 1990;

²⁴ Outros fatores além da raça que influenciam a proficiência escolar dos estudantes são: 1. na dimensão pessoal: sexo, saúde, trajetória escolar; motivação, talentos; 2. na dimensão familiar: recursos econômicos, recursos culturais, envolvimento dos pais, estrutura familiar; 3. na dimensão escolar: composição do alunado, tipo de escola, comunidade, professor, direção e gestão escolar (*Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003, agosto de 2004, p. 18*).

²⁵ Os termos preto e pardo serão utilizados neste trabalho sempre que os autores das obras citadas o fizerem. Mas para os fins deste trabalho, é importante ser ressaltado que preto e pardo são categorias tratadas como integrantes da categoria negro.

FIGUEIRA, 1990; HASENBALG & SILVA, 1988; ROSEMBERG, 1986), foi apenas a partir de sua terceira edição, em 1995, que o Saeb começou a investigar a categoria raça²⁶ (BONAMINO, FRANCO & ALVES, s/d, pp. 1 e 8).

Atualmente, os questionários sociodemográficos do Saeb indagam o aluno sobre sua raça ou cor da seguinte maneira: "Como você se considera? 1. Branco(a); 2. Pardo(a); 3. Preto(a); 4. Amarelo(a); 5. Indígena"²⁷. Essas categorias são as mesmas utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em suas pesquisas, escolha metodológica que permite a comparação dos resultados educacionais encontrados pelo Saeb 2003 com os dados coletados em pesquisas como o Censo Nacional ou como a PNAD.

Contudo Soares & Alves (2003, p. 152) alertam para o fato de que até 2001 a inscrição racial dos estudantes era coletada pelo Saeb de forma distinta daquela utilizada pelo IBGE. À pergunta "como você se considera?", eram oferecidas as seguintes respostas: "1. Branco(a); 2. Pardo(a)/Mulato(a); 3. Negro(a); 4. Amarelo(a); 5. Indígena"²⁸. A principal diferença entre a forma de coleta da raça dos estudantes até 2001 e a nova forma empregada a partir de 2003 é quanto ao uso das categorias negro e preto. Se até 2001 essas categorias eram tratadas como sinônimos, a partir de 2003 o Inep passa a entender a categoria preto como uma parte de uma categoria maior, a categoria negro, que seria formada pela união das categorias preto e pardo²⁹.

Com isso, comparações dos dados gerados pelo Saeb até 2001 com aqueles coletados pelo IBGE, ou mesmo comparações daqueles

²⁶ A partir deste mesmo ano, 1995, a metodologia de coleta de dados do Saeb não sofre mais alterações substanciais, o que permite a comparação das medidas de proficiências dos alunos dos diferentes anos avaliados (1995, 1997, 1999, 2001 e 2003). (*Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003*, agosto de 2004, p. 3).

²⁷ Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/saeb/2003/questionarios/Quest_aluno_4ef_1.pdf > . Acesso em: 20 de julho de 2005.

²⁸ Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf > . Acesso em 20 de julho de 2005.

²⁹ Para uma discussão a respeito da distinção entre os conceitos de raça e cor ver Guimarães (2003).

dados aos obtidos pelo Saeb 2003, devem ser feitas com cautela. Entretanto, apesar dessa preocupação metodológica, não é possível ser desconsiderado que os estudantes negros obtiveram uma proficiência escolar média inferior à dos estudantes brancos nas cinco oportunidades em que o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) coletou informações sobre a inscrição racial dos alunos (1995, 1997, 1999, 2001 e 2003).

2.3 A EXTENSÃO DA DESIGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS BRANCOS E NEGROS NO SAEB DE 2003

No Saeb de 2003, não apenas os alunos brancos alcançaram uma proficiência média maior que a dos alunos negros em todas as séries pesquisadas, como também essas diferenças entre as médias de brancos e negros aumentam à medida que os alunos avançam no sistema educacional. Ou seja, as menores diferenças entre as proficiências médias de alunos brancos e negros são encontradas na 4ª série do ensino fundamental, havendo um aumento tanto na 8ª série do ensino fundamental quanto na 3ª série do ensino médio.

Na tabela 2.1 é possível serem observadas as tendências mencionadas:

- a) as proficiências médias dos alunos brancos são maiores que as dos negros em português e matemática em todas as séries;
- b) essas diferenças aumentam conforme se analisam as séries mais avançadas do sistema educacional.

As tendências descritas acima são decisivas para que o seguinte questionamento seja feito: o que ocorre aos alunos brancos e negros ao longo de sua passagem pelo sistema educacional que contribui para o aumento da diferença de desempenho entre esses grupos raciais? Contudo, antes de se iniciar a investigação dessa complicada pergunta, é necessária uma outra verificação: se essa tendência

também se mantém em diferentes unidades da federação. Isso porque, em um país de dimensões continentais e de formação tão heterogênea como o Brasil, é sempre importante destacar as tendências regionais de desigualdade – que nesse caso, refere-se à proficiência escolar.

TABELA 2.1 – Proficiência média dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em português e matemática, segundo a raça – Brasil, 2003

Série	Português			Matemática		
	Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros	Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros
	Brancos	Negros		Brancos	Negros	
4ª	176,01	165,30	10,70	184,82	172,41	12,40
8ª	241,28	224,46	16,82	255,71	236,20	19,51
3ª	275,27	258,20	17,07	290,29	267,89	22,41

Fonte: Inep/Saeb 2003.

Nota: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos.

Em Goiás, o estado mais populoso da região Centro-Oeste, o Saeb detectou maior rendimento escolar³⁰ dos alunos brancos que o dos negros. Como pode ser visto na tabela 2.2, a diferença de desempenho entre os grupos raciais no teste de português é de 2,61 na 4ª série, com os alunos brancos atingindo 177,08 pontos, e os negros 174,47. Mas essa pequena diferença quase quadruplica quando se consideram as notas de português dos alunos da 8ª série, com brancos alcançando em média 242,10 pontos, e os negros ficando com 232,06, o que são 10,04 pontos de diferença. Contudo, quando se observa o desempenho em português dos alunos do 3º ano do ensino médio, a diferença entre os grupos diminui, indo para um valor próximo daquele da 4ª série: 4,08 pontos.

³⁰ Os termos “proficiência”, “rendimento escolar”, “desempenho escolar”, “pontuação”, são tratados como sinônimos neste trabalho. Além do mais, embora nem sempre sejam especificados, todos os termos citados anteriormente representam “valores médios” para cada grupo racial em cada unidade da federação. De maneira nenhuma, os valores apresentados ao longo deste trabalho podem ser relacionados a resultados ou comportamentos de indivíduos isolados, sejam brancos ou negros.

O mesmo, todavia, não ocorre com as notas de matemática. Na 4ª série, os alunos brancos obtiveram 183,83 pontos, e os negros 180,04, o que constitui uma diferença de 3,79 pontos. Na 8ª série, os alunos brancos atingem 251,87 pontos na prova de matemática, e os negros 241,30, o que resulta em uma diferença de 10,57 pontos, diferença essa que é ainda mais ampliada no 3º ano do ensino médio, onde os brancos alcançam 281,81 pontos contra 269,28 dos alunos negros, chegando a 12,53 pontos a defasagem dos negros em relação aos brancos.

Nas outras unidades da federação da região Centro-Oeste, uma tendência muito semelhante se mantém: em todas elas há um domínio da ampliação da diferença entre as proficiências de alunos brancos e negros – tanto em português quanto em matemática. No Mato Grosso do Sul, isso ocorre integralmente³¹, ou seja, tanto em português quanto em matemática, há aumento da diferença entre a pontuação de alunos brancos e negros quando se analisam as notas da 8ª série em relação às da 4ª, diferença esta que se amplia ao se comparar as notas do 3º ano do ensino médio às da 8ª série do ensino fundamental.

No Mato Grosso, isso não ocorre apenas em relação à diferença entre a pontuação de brancos e negros em matemática do 3º ano do ensino médio para a 8ª série do ensino fundamental – nesse caso, contrariando a tendência nacional, a diferença entre brancos e negros diminui em relação à diferença verificada da 8ª para a 4ª série.

A unidade da federação que apresentou o conjunto de dados mais anômalo foi o Distrito Federal. Lá, essa ampliação da vantagem de brancos sobre negros em relação à proficiência nos testes do Saeb

³¹ Neste trabalho, as possibilidades de comparação entre as notas de brancos e negros nos testes do Saeb são quatro: a) comparar a diferença entre as notas de português de alunos brancos e negros da 8ª série em relação à da 4ª; b) comparar a diferença entre as notas de português de alunos brancos e negros do 3º ano do ensino médio em relação à da 8ª série do ensino fundamental; c) comparar a diferença entre as notas de matemática de alunos brancos e negros da 8ª série em relação à da 4ª; e d) comparar a diferença entre as notas de matemática de alunos brancos e negros do 3º ano do ensino médio em relação à da 8ª série do ensino fundamental.

não ocorre em duas situações: na comparação da diferença de pontuação em português da 8ª série para a 4ª – nesse caso, a diferença diminui – e na comparação da diferença entre as notas de brancos e negros em matemática do 3º ano do ensino médio para a 8ª do ensino fundamental – também há diminuição onde seria esperado aumento.

TABELA 2.2 – Proficiência média dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em português e matemática, segundo a raça – Centro-Oeste, 2003

UF	Série	Português			Matemática		
		Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros	Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros
		Brancos	Negros		Brancos	Negros	
GO	4ª	177,08	174,47	2,61	183,83	180,04	3,79
	8ª	242,10	232,06	10,04	251,87	241,30	10,57
	3ª	269,60	265,52	4,08	281,81	269,28	12,53
MS	4ª	168,23	165,90	2,33	178,17	172,31	5,86
	8ª	242,50	236,54	5,96	256,84	248,50	8,34
	3ª	277,54	267,75	9,79	291,71	280,39	11,32
MT	4ª	160,87	159,89	0,98	174,95	168,92	6,03
	8ª	229,59	220,75	8,84	243,53	232,03	11,50
	3ª	278,13	260,68	17,44	277,78	267,71	10,07
DF	4ª	197,56	191,83	5,73	205,40	198,92	6,47
	8ª	243,09	238,76	4,32	270,65	250,51	20,14
	3ª	293,50	268,01	25,50	304,63	290,50	14,13

Fonte: Inep/Saeb 2003.

Notas: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos.

UF significa Unidade da Federação.

Apesar de a região Sul como um todo apresentar diferenças de proficiência entre alunos brancos e negros maiores do que as da região Centro-Oeste (como pode ser verificado na tabela 2.3), o estado do Rio Grande do Sul destaca-se por ter as diferenças mais pronunciadas. Nesse estado, os alunos brancos possuem uma ampla vantagem em

relação aos negros já na primeira série avaliada pelo Saeb, a 4ª do ensino fundamental. Nela, a pontuação dos alunos brancos em português foi de 185,19, contra 175,53 dos negros, o que implica uma diferença de 9,66 pontos. Tal diferença se amplia um pouco na 8ª série, para 9,99 pontos, com os alunos brancos atingindo 249,23, e os negros 239,24.

No 3º ano do ensino médio, entretanto, há uma radical, embora tênue, inversão: os alunos negros possuem uma nota média de português maior que a média dos brancos, com os primeiros alcançando 286,06 pontos, e os segundos 285,94, o que dá aos negros a ligeira vantagem de 0,13 ponto sobre os brancos. Esse foi o único caso em todo o Centro-Sul do Brasil – que inclui as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste – onde alunos negros obtiveram notas médias no Saeb maiores que as notas dos alunos brancos.

A tendência de alargamento da diferença entre as proficiências de alunos brancos e negros à medida que as crianças avançam no sistema educacional também pode ser verificada nos outros dois estados da região Sul do país. No Paraná, a tendência que vem sendo descrita ocorre integralmente em português, com as diferenças entre brancos e negros aumentando de 7,27 para 11,85 pontos da 4ª para a 8ª série, e chegando a 17,15 pontos no 3º ano do ensino médio. Em matemática, embora haja uma pequena diminuição da diferença da 4ª para a 8ª série, no 3º ano do ensino médio, brancos e negros apresentam uma diferença de rendimento escolar maior que aquelas observadas para a 4ª e para a 8ª série.

Em Santa Catarina, estado que goza de reconhecida qualidade quanto a desenvolvimento humano³², a avaliação realizada pelo Saeb em 2003 mostrou que a desigualdade racial na educação catarinense é tão, senão mais, preocupante quanto em outras unidades da

³² Em 2000, Santa Catarina obteve a segunda melhor pontuação no Índice de Desenvolvimento Humano organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ficando apenas atrás do Distrito Federal.

federação³³. No estado, a diferença de proficiência em português aumenta de forma linear, começando com uma diferença de 9,75 pontos na 4ª série e chegando a 13,97 pontos no 3º ano do ensino médio. Em matemática, apesar de a 8ª série experimentar uma pequena redução na diferença de rendimento de brancos e negros quando comparada à 4ª, essa diferença volta a se elevar no 3º ano do ensino médio, chegando a ser quase três vezes maior do que aquela observada para a 4ª série do ensino fundamental. Dessa forma, ao contrário do que imaginavam ilustres pensadores brasileiros dos anos de 1960, o desenvolvimento e a redistribuição socioeconômica não são condições suficientes para o combate às desigualdades raciais no Brasil.

TABELA 2.3 – Proficiência média dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em português e matemática, segundo a raça – Sul, 2003

UF	Série	Português			Matemática		
		Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros	Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros
		Brancos	Negros		Brancos	Negros	
RS	4ª	185,19	175,53	9,66	193,17	182,32	10,85
	8ª	249,23	239,24	9,99	263,96	248,33	15,64
	3ª	285,94	286,06	-0,13	306,08	285,67	20,40
PR	4ª	178,58	171,30	7,27	189,33	177,03	12,31
	8ª	242,22	230,38	11,85	261,84	250,18	11,66
	3ª	273,79	256,64	17,15	297,45	277,77	19,68
SC	4ª	183,30	173,55	9,75	192,22	182,65	9,56
	8ª	245,64	232,89	12,75	259,17	251,50	7,67
	3ª	311,46	297,49	13,97	344,77	320,93	23,83

Fonte: Inep/Saeb 2003.

Notas: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos. UF significa Unidade da Federação.

³³ No estado do Maranhão, último colocado na medição de desenvolvimento humano realizada em 2000, as diferenças de proficiência entre brancos e negros possuem menor magnitude que em Santa Catarina.

A região Sudeste foi a que atingiu, na avaliação realizada pelo Inep, os números mais alarmantes de desigualdade entre brancos e negros (tabela 2.4), sendo o Rio de Janeiro o estado que apresentou a maior diferença média de rendimento escolar entre os grupos raciais. Nesse estado, as crianças brancas de 4ª série apresentam uma vantagem de 11,25 pontos sobre suas colegas negras no teste de português, vantagem esta que quase dobra na 8ª série, atingindo 22,20 pontos, para depois regredir levemente no 3º ano do ensino médio, indo a 21,31 pontos. Mas é a desigualdade de proficiência em matemática que mais chama a atenção. Nessa disciplina, a diferença entre brancos e negros é de 15,07 pontos na 4ª série e de 26,59 na 8ª, e chega a 32,56 pontos no 3º ano do ensino médio.

São Paulo e Minas Gerais apresentam dados semelhantes sobre a proficiência de brancos e negros, tanto sobre sua intensidade em cada série quanto em sua evolução. Em ambos os estados, a intensidade da desigualdade racial nos testes do Saeb 2003 é maior que das outras unidades da federação, ficando poucos pontos abaixo dos altos números apresentados pelas crianças e jovens do Rio de Janeiro. Em relação à evolução das diferenças de pontuação entre crianças brancas e negras, ambos os estados apresentam, tanto em português quanto em matemática, um alto valor para a 4ª série, que é aproximadamente duplicado na 8ª, para, ao final, sofrer ligeira queda quando se analisam os dados do 3º ano do ensino médio.

A maior surpresa na região Sudeste, contudo, foi a diminuição da diferença de rendimento entre brancos e negros em português no estado do Espírito Santo. Essa diferença foi de 8,20 pontos na 4ª série – um número em si já menor do que os apresentados pelos outros estados do Sudeste – e decaiu tanto na 8ª série do ensino fundamental quanto no 3º ano do ensino médio, indo para 6,36 e 5,39 pontos, respectivamente. Todavia tal surpresa não se repetiu no teste de matemática. Pelo contrário, as diferenças de desempenho entre brancos e negros são semelhantes às encontradas em São Paulo e Minas Gerais, começando com 12,67 pontos na 4ª série, atingindo 16,21 pontos na 8ª e chegando a 22,66 pontos no 3º ano do ensino médio.

TABELA 2.4 – Proficiência média dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em português e matemática, segundo a raça – Sudeste, 2003

UF	Série	Português			Matemática		
		Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros	Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros
		Brancos	Negros		Brancos	Negros	
RJ	4ª	191,05	179,06	11,98	202,98	187,91	15,07
	8ª	252,37	230,17	22,20	267,73	241,14	26,59
	3ª	291,76	270,46	21,31	303,44	270,88	32,56
SP	4ª	186,88	175,63	11,25	196,60	180,57	16,02
	8ª	246,56	222,77	23,80	263,20	241,14	22,07
	3ª	273,92	256,82	17,10	288,24	266,91	21,32
MG	4ª	190,68	177,80	12,88	202,83	190,46	12,37
	8ª	244,39	223,73	20,66	262,09	243,33	18,77
	3ª	282,04	266,83	15,21	299,44	286,95	12,49
ES	4ª	180,31	172,11	8,20	190,81	178,13	12,67
	8ª	235,23	228,87	6,36	255,56	239,35	16,21
	3ª	273,57	268,18	5,39	295,24	272,58	22,66

Fonte: Inep/Saeb 2003.

Notas: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos.

UF significa Unidade da Federação.

A região Nordeste do Brasil não apresenta a tendência de aumento da diferença de proficiência entre brancos e negros da mesma forma que ocorre na região Centro-Sul – nesta, tal tendência é completamente dominante. A partir da tabela 2.5, é possível se verificar que das nove unidades da federação que integram a região Nordeste, seis apresentam a tendência citada anteriormente – Maranhão, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Bahia – enquanto outras três possuem uma distribuição mais heterogênea de proficiência – Piauí, Rio Grande do Norte e Alagoas.

Além do mais, chama a atenção o fato de que em cinco estados – dos seis onde há aumento da diferença de proficiência entre brancos e negros, exceção feita apenas a Pernambuco – crianças negras de 4ª

série atinjam notas melhores que as crianças brancas em português ou em matemática. Embora já na 8ª série, aquela vantagem dos negros é revertida pelos brancos, e logo depois, no 3º ano do ensino médio, ampliada.

O estado de Pernambuco é onde as desigualdades de proficiência entre brancos e negros são encontradas de forma mais intensa, em patamares próximos aos vistos na região Sudeste. Nesse estado, a grande intensidade da diferença de desempenho escolar das crianças negras em relação às brancas no Saeb 2003 pode ser percebida já com a análise das notas de português da 3ª série do ensino médio, sendo as primeiras possuidoras de uma defasagem de 12,65 pontos em relação às crianças brancas. E tal diferença apenas se amplia nas séries seguintes, sendo de 13,80 pontos na 8ª série e de 18,64 no 3º ano do ensino médio. Em matemática, a diferença inicial de 6,77 pontos entre os alunos brancos e negros de 4ª série se transforma em 13,01 pontos na 8ª série do ensino fundamental, para, ao final, atingir os 21,17 pontos de diferença entre os rendimentos escolares de crianças brancas e negras no 3º ano do ensino médio.

Dos três estados que se destacam pela heterogeneidade de dados, o Piauí é o mais intrigante. Foi o único estado de todo o país onde as crianças e jovens negros obtiveram vantagem sobre os brancos em todas as séries pesquisadas de uma das disciplinas – no caso, em português. Apesar disso, é importante também ser ressaltado que a evolução dessas diferenças segue o sentido da diminuição da vantagem dos negros sobre os brancos. Essa vantagem – dos negros sobre os brancos – se inicia com 4,09 pontos na 4ª série do ensino fundamental, mas depois decai para 0,66 ponto na 8ª série e para 0,59 ponto no 3º ano do ensino médio.

Contudo tal vantagem dos alunos negros não se mantém no teste de matemática. Nessa disciplina, os alunos brancos atingem um desempenho de 4,63 pontos acima do dos negros na 4ª série, têm uma pequena queda em sua vantagem na 8ª série do ensino fundamental, indo para 2,79 pontos, mas aumentam sua distância sobre os negros no 3º ano do ensino médio, obtendo uma pontuação de 6,13 unidades acima daquela conseguida pelos jovens negros.

TABELA 2.5 – Proficiência média dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em português e matemática, segundo a raça – Nordeste, 2003

UF	Série	Português			Matemática		
		Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros	Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros
		Brancos	Negros		Brancos	Negros	
MA	4ª	148,89	147,84	1,05	153,45	157,10	-3,65
	8ª	222,54	217,15	5,39	224,21	219,36	4,85
	3ª	271,93	261,85	10,08	281,08	266,90	14,17
CE	4ª	152,44	152,28	0,15	160,42	160,51	-0,10
	8ª	226,95	218,13	8,82	234,09	225,46	8,64
	3ª	270,37	259,24	11,12	279,05	267,95	11,10
PB	4ª	147,17	154,34	-7,17	160,13	158,64	1,48
	8ª	223,28	221,01	2,27	230,20	225,43	4,77
	3ª	254,11	248,73	5,38	263,09	261,26	1,83
PE	4ª	166,44	153,78	12,65	165,39	158,63	6,77
	8ª	229,60	215,81	13,80	237,86	224,85	13,01
	3ª	265,08	246,45	18,64	278,58	257,40	21,17
SE	4ª	158,72	159,91	-1,19	170,09	164,23	5,86
	8ª	230,18	218,88	11,30	239,72	232,05	7,67
	3ª	261,65	247,48	14,16	264,27	256,04	8,23
BA	4ª	150,27	151,92	-1,66	164,30	159,03	5,27
	8ª	231,16	228,56	2,60	242,62	232,67	9,94
	3ª	267,36	248,84	18,52	288,03	260,57	27,46
PI	4ª	149,62	153,71	-4,09	161,71	157,08	4,63
	8ª	223,75	224,42	-0,66	240,52	237,73	2,79
	3ª	258,86	259,45	-0,59	273,57	267,44	6,13
RN	4ª	157,70	148,08	9,62	158,58	158,28	0,31
	8ª	224,22	218,37	5,85	232,14	233,34	-1,20
	3ª	256,50	250,72	5,77	264,29	258,25	6,05
AL	4ª	158,58	148,09	10,49	158,49	154,04	4,45
	8ª	222,33	212,56	9,77	229,75	226,65	3,09
	3ª	259,71	254,41	5,30	268,07	260,78	7,30

Fonte: Inep/Saeb 2003.

Notas: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos.

UF significa Unidade da Federação.

Por fim, a região Norte do país foi a que obteve os números mais favoráveis à população negra, mesmo que no cômputo final dos dados os alunos brancos ainda levem vantagem sobre os alunos negros (tabela 2.6). Também é importante ser destacado onde houve essa vantagem de alunos negros sobre os brancos: isso foi mais freqüente entre os alunos de 4ª série, em uma disciplina ou em outra – com exceção apenas do Tocantins, onde os alunos brancos sempre estiveram em vantagem sobre os negros. Por outro lado, a análise da diferença de desempenho escolar no 3º ano do ensino médio – o ponto final do sistema educacional básico – mostra uma ampla vantagem dos alunos brancos sobre os negros, com estes últimos se destacando apenas em quatro situações das catorze possíveis³⁴.

Dentre os estados onde os alunos brancos possuem destacadamente uma pontuação melhor que a dos alunos negros, estão Rondônia, Acre e Tocantins. Nos dois primeiros estados, a vantagem dos alunos brancos sobre os negros cresce à medida que se analisam as séries mais avançadas do sistema de ensino, embora os negros estivessem em vantagem sobre os brancos na primeira série avaliada pelo Saeb, a 4ª série. O Tocantins é o único estado dessa região que apresenta a mesma tendência de diferença de proficiência entre brancos e negros que o Centro-Sul. Tal fato não chega a ser uma surpresa, uma vez que há pouco tempo o Tocantins era parte de um outro estado que se localiza no Centro-Sul, o estado de Goiás.

Há outros três estados onde não foi possível se identificar o domínio de nenhum dos grupos raciais sobre o melhor rendimento escolar, são eles Amazonas, Roraima e Pará. No primeiro, em português, há uma vantagem inicial dos negros sobre os brancos, mas ela é logo revertida pelos brancos, que na 4ª série têm uma vantagem de 4,28 pontos sobre os negros e de 6,91 no 3º ano do ensino médio. Mas em matemática, os negros estão em vantagem sobre os brancos nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, apesar de

³⁴ Este número advém do total de exames realizados na região Norte, ou seja, como houve duas provas – português e matemática – em cada um dos sete estados da região, há catorze resultados disponíveis sobre a proficiência das crianças e jovens daquela região.

no 3º ano estes atingirem uma ligeira vantagem de 0,03 ponto sobre os negros. Assim, apesar de os alunos negros terem se destacado nos testes de matemática no estado do Amazonas, não se pode perder de vista que eles não conseguiram manter essa vantagem.

Roraima apresenta em português números de desigualdade de proficiência entre brancos e negros muito próximos daqueles do Centro-Sul. Entretanto, em matemática, chama a atenção a enorme vantagem das crianças negras da 4ª série sobre suas colegas brancas, vantagem esta de 10,70 pontos – esta foi a maior vantagem dos negros sobre os brancos detectada pelo Saeb 2003. Na 8ª série, esta situação é revertida pelas crianças brancas, mas no 3º ano do ensino médio os negros voltam a estar em vantagem, mesmo que pequena.

No estado do Pará, enquanto os alunos negros se destacam em português, os alunos brancos têm melhor rendimento em matemática, mas em nenhum dos casos há prevalência total de um dos grupos. Em português, os alunos negros não apenas atingem melhor pontuação média na 4ª série, como a ampliam na 8ª série do ensino fundamental. Mas no 3º ano do ensino médio, os alunos brancos conseguem ultrapassar os negros, mesmo que essa vantagem se dê por um valor muito diminuto. Em matemática, os alunos negros também começam em vantagem sobre os brancos, mas na 8ª série estes revertem essa defasagem e logo depois, no 3º ano do ensino médio, os brancos ampliam sua vantagem sobre os alunos negros.

O último estado analisado na região Norte, o Amapá, é o que apresenta os dados de proficiência mais favoráveis aos alunos negros. Tanto em português quanto em matemática, os alunos negros da 4ª série obtiveram em média melhores notas que os alunos brancos no Saeb 2003. Contudo, na 8ª série do ensino fundamental, foram os alunos brancos que se destacaram. Mas, no 3º ano do ensino médio, os alunos negros recuperam sua vantagem sobre os brancos em ambas as disciplinas. Logo, é importante ser percebido que no Amapá tanto em português quanto em matemática são as crianças negras que, em média, saem mais bem preparadas do sistema educacional básico – sendo este o único caso dentre as 27 unidades da federação brasileira.

TABELA 2.6 – Proficiência média dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em português e matemática, segundo a raça – Norte, 2003

UF	Série	Português			Matemática		
		Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros	Proficiência do aluno segundo a raça		Diferença da Proficiência média entre Brancos e Negros
		Brancos	Negros		Brancos	Negros	
RO	4ª	168,03	155,08	12,95	168,33	170,37	-2,04
	8ª	226,04	221,76	4,28	235,66	232,73	2,93
	3ª	260,20	261,52	-1,32	278,61	266,39	12,21
AC	4ª	156,16	160,14	-3,97	158,70	161,08	-2,38
	8ª	230,77	223,70	7,07	232,32	227,55	4,77
	3ª	270,65	258,16	12,49	283,41	268,56	14,85
TO	4ª	171,38	158,79	12,59	171,39	165,31	6,09
	8ª	223,23	220,87	2,36	236,08	224,30	11,78
	3ª	240,90	232,90	8,01	257,83	242,05	15,78
AM	4ª	162,53	163,19	-0,66	166,09	169,88	-3,80
	8ª	225,24	220,18	5,07	226,78	226,84	-0,06
	3ª	259,51	252,60	6,91	255,25	253,80	1,45
RR	4ª	165,63	161,67	3,96	161,12	171,82	-10,70
	8ª	246,33	233,99	12,34	254,03	238,29	15,74
	3ª	264,17	254,30	9,87	260,90	263,34	-2,44
PA	4ª	156,53	157,54	-1,01	157,28	161,77	-4,48
	8ª	225,15	227,80	-2,66	233,29	228,84	4,45
	3ª	248,00	247,96	0,03	261,68	255,50	6,19
AP	4ª	153,65	156,54	-2,89	159,75	163,45	-3,70
	8ª	238,15	234,66	3,49	236,30	231,86	4,45
	3ª	257,54	262,87	-5,33	265,86	269,65	-3,79

Fonte: Inep/Saeb 2003.

Notas: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos.

UF significa Unidade da Federação.

2.4 A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA: OS RESULTADOS DE MATEMÁTICA DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE

Embora a análise descritiva das diferenças de proficiência entre alunos brancos e negros em diferentes unidades da federação seja fundamental para se apresentar um retrato da estrutura das desigualdades raciais na educação brasileira, ela pouco informa sobre as singularidades dessa desigualdade, como o impacto de variados fatores sobre a proficiência escolar de estudantes brancos e negros.

Dentre esses fatores, o mais comumente evocado para a explicação da desigualdade racial na educação brasileira é a condição socioeconômica dos alunos – seja por leigos ou por especialistas em educação. A própria literatura sobre o assunto afirma ser a situação socioeconômica das famílias dos estudantes um fator fundamental para a determinação de seu desempenho escolar (HASENBALG & SILVA, 1990; FERRÃO, BELTRÃO & FERNANDES, 2002; SOARES & ALVES, 2003; *Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003*, agosto de 2004; CARVALHO, 2004; BONAMINO, FRANCO & ALVES, s/d).

A questão, então, é saber se a diferença socioeconômica explica toda a diferença de proficiência entre alunos brancos e negros, considerando que é notória a sobre-representação de pretos e pardos³⁵ nas camadas mais pobres da população. Para isso, o estrato socioeconômico³⁶ a que pertencem os alunos será utilizado como variável de controle para observar se as diferenças na proficiência “tendem a desaparecer ao se igualar os grupos de cor por esse critério” (HASENBALG & SILVA, 1990, p. 79).

A série escolhida para a realização do controle da condição socioeconômica da família do aluno foi a 4ª do ensino fundamental. Os motivos para essa decisão são análogos aos de Ferrão, Beltrão e

³⁵ Ver nota 25.

³⁶ Para informações sobre o critério de classificação socioeconômica utilizado neste trabalho, ver a seção sobre pesquisa quantitativa da Metodologia da pesquisa.

Fernandes (2002, p.18). Segundo esses autores, a literatura internacional apresenta evidências de que a escola primária possui efeitos de longo prazo sobre a trajetória escolar das pessoas, ou seja, bons alunos nas séries iniciais do ensino possuem grandes chances de serem bons alunos nas séries mais avançadas. Dessa forma, há especial relevância em se compreender o que ocorre nessas séries, representadas aqui pela 4ª série do ensino fundamental.

Além disso, a população de alunos da 4ª série do ensino fundamental representa um grupo de alunos mais diverso socialmente, cultural e economicamente, do que a população de alunos da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Isso ocorre porque os alunos da 4ª série do ensino fundamental ainda não passaram pela “seleção natural” do percurso educacional (FERRÃO, BELTRÃO & FERNANDES, 2002, pp. 18-19), que acaba por expulsar do sistema formal de ensino um expressivo contingente de crianças e jovens brasileiros.

A disciplina escolhida para a realização do controle da condição socioeconômica da família do aluno foi matemática, pois nela foram observadas as maiores diferenças nacionais de proficiência entre alunos negros e brancos³⁷. Nessa disciplina, a avaliação de 2003 do Inep detectou que entre os negros há maior proporção de alunos que obtiveram pontuação considerada pelo Saeb como “muito crítica” e “crítica”³⁸ do que nos grupos de alunos brancos – tendência comum a todas as séries analisadas.

Na 4ª série do ensino fundamental, a proporção de negros que se encontram abaixo da média considerada como “crítica”³⁹ é de 56,0%, enquanto a proporção de alunos brancos nessa faixa é de 44,7%, o que representa uma diferença de 11,3%. Na 8ª série do ensino

³⁷ Ver tabela 2.1 na p. 107.

³⁸ Para informações sobre a escala de proficiência que o Saeb utiliza para interpretar a pontuação obtida pelos alunos nos exames de língua portuguesa e de matemática, ver a seção sobre pesquisa quantitativa da Metodologia da pesquisa.

³⁹ Neste caso, a proporção de alunos que se encontram abaixo da média considerada como “crítica” também engloba os alunos que obtiveram uma pontuação “muito crítica”, pois as notas destes também estão abaixo daquela considerada como “crítica”.

fundamental a vantagem dos brancos se amplia para 15,1%, pois enquanto 64% dos alunos negros estão abaixo da média considerada como “crítica” pelo Saeb, esse percentual é de 48,9% dentro do grupo dos brancos. Essa vantagem dos brancos ganha ainda um pequeno acréscimo no 3º ano do ensino médio, onde 76,2% dos negros e 60,9% dos brancos se encontram abaixo da média, o que resulta em uma diferença de 15,3% (tabela 2.7).

TABELA 2.7 – Proporção (%) de alunos com pontuação considerada “muito crítica” ou “crítica” nos testes de matemática, segundo a raça – Brasil, 2003

Série	Proporção de alunos com pontuação considerada "muito crítica" ou "crítica"		Diferença da proporção de alunos brancos e negros com pontuação considerada "muito crítica" ou "crítica"
	Brancos	Negros	
4ª	44,70	56,00	-11,30
8ª	48,90	64,00	-15,10
3ª	60,90	76,20	-15,30

Fonte: Inep/Saeb 2003.

Nota: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos.

Tal tendência de ampliação da vantagem dos brancos sobre os negros à medida que se analisam as séries mais avançadas do sistema de ensino – já destacadas anteriormente neste texto – pode indicar que, ao longo do “caminho percorrido” pelos alunos dentro da escola brasileira, distintos processos de discriminação criam barreiras ao desenvolvimento escolar dos alunos negros. Barreiras estas que não atingem os alunos brancos.

No entanto, antes de qualquer afirmação sobre as possíveis causas das diferenças de proficiência entre alunos brancos e negros, é primordial que esses dados sejam controlados pela condição socioeconômica das famílias dos alunos, dado que este é um fator central para a determinação do desempenho escolar e que há grande diferença socioeconômica entre brancos e negros no Brasil. Dessa forma, é possível se verificar a força da seguinte relação: a pobreza

está relacionada a um pior desempenho escolar, seja de crianças negras ou brancas, e como os negros constituem a maioria da população pobre do país, eles acabam tendo os piores indicadores de proficiência escolar. Ou seja, os negros seriam piores alunos do que os brancos não porque são negros, mas sim porque são pobres.

Na avaliação de matemática da 4ª série do ensino fundamental, todavia, a proporção de alunos brancos abaixo da média considerada pelo Saeb como "crítica" é menor do que aquela observada dentro do grupo negro em todas as cinco faixas de renda analisadas. Ou seja, mesmo quando se observa a proficiência de alunos brancos e negros de mesma "classe" econômica⁴⁰, os estudantes negros possuem um desempenho escolar abaixo daquele atingido pelos estudantes brancos.

Na tabela 2.8, a seguir, se associa classe econômica, segundo o critério Brasil, com cor/raça, considerando a proporção de alunos com média considerada "crítica" ou "muito crítica" (critério Saeb).

TABELA 2.8 – Proporção (%) de alunos da 4ª do Ensino Fundamental com pontuação considerada "muito crítica" ou "crítica" nos testes de matemática, segundo a raça e a classe econômica – Brasil, 2003

Classe econômica	Proporção de alunos com pontuação considerada "muito crítica" ou "crítica"		Diferença da proporção de alunos brancos e negros com pontuação considerada "muito crítica" ou "crítica"
	Branco	Negro	
A	10,30	23,40	-13,10
B	25,80	31,40	-5,60
C	44,10	48,90	-4,80
D	61,80	64,00	-2,20
E	78,70	80,60	-1,90

Fonte: Inep/Saeb 2003.

Nota: A categoria negro é formada pela soma de pardos e pretos.

⁴⁰ Usa-se a expressão "classe" econômica com reservas, pois não se acesa o debate sociológico, em particular o marxista sobre o uso do termo, mas se recorre a uma classificação por variável como mensurada pelo Saeb que se aproxima de padrões de consumo, renda familiar e escolaridade dos pais, ou seja recorrendo ao chamado "critério Brasil".

No grupo menos privilegiado economicamente, chamado pelo Critério de Classificação Econômica Brasil⁴¹ de E, 80,6% dos alunos negros obtiveram uma pontuação abaixo da média considerada pelo Saeb como “crítica”⁴², enquanto esse valor foi de 78,7% dentro do grupo branco, o que resulta em uma diferença de 1,9%. Dentre os alunos pertencentes à classe econômica D, o grupo negro teve 64% de seus integrantes pontuando abaixo da média, ao passo que esse valor foi de 61,8% para o grupo dos brancos, o que representa uma diferença de 2,2%. Na classe econômica C, a diferença entre brancos e negros foi de 4,8%, com 44,1% dentre brancos e 48,9% dos negros tendo um rendimento escolar abaixo da média.

Nas classes econômicas mais abastadas, a B e A, a mesma tendência descrita acima – de ampliação da vantagem dos alunos brancos sobre os negros – se mantém. Dentro da classe econômica B, 31,4% dos alunos negros obtêm uma pontuação abaixo da considerada como “crítica”, valor que é de 25,8% dentre os alunos brancos, o que significa uma diferença de 5,6%. Mas é na classe econômica mais elevada, A, onde ocorre a maior desigualdade entre brancos e negros. Nela, enquanto 23,4% dos negros pontuaram abaixo da nota considerada como “crítica” pelo Saeb, esse valor é de apenas 10,3% dentro do grupo racial branco, o que resulta em uma vantagem de 13,1% destes sobre aqueles (ver tabela 2.8).

Com isso, não apenas é possível se observar que os estudantes negros estão em condição de desvantagem em relação aos estudantes brancos em todas as classes econômicas analisadas, mas também que essa desvantagem se amplia conforme se analisam as classes de maior renda familiar. Os dados acima sugerem, então, que nem toda a diferença de proficiência entre alunos brancos e negros pode ser atribuída à condição socioeconômica das famílias dos estudantes, pois mesmo em situações de igualdade socioeconômica os alunos negros atingem uma proficiência média inferior àquela obtida pelos alunos brancos.

⁴¹ Ver nota 38.

⁴² Ver nota 41.

Outro fato que merece destaque é o aumento da diferença de proficiência entre brancos e negros à medida que se analisam as classes econômicas mais abastadas. Essa evidência estatística é esclarecedora para que seja rediscutida uma idéia muito comum: a “crença” na possibilidade da redução das desigualdades raciais no Brasil via redistribuição dos recursos obtidos com o desenvolvimento econômico e a modernização da estrutura social.

Tal idéia é aqui tratada como uma “crença” porque não existe nenhuma evidência empírica que ateste sua validade. O fato é que o mero acúmulo de capital econômico e cultural⁴³ pelos grupos sociais não tem sido suficiente para o combate ao preconceito e à discriminação raciais. Pelo contrário. Os dados da tabela 2.8 apontam para maior força da discriminação racial à medida que há maior quantidade de recursos – culturais, sociais ou econômicos – em disputa. Essa tendência seria condizente com a função da discriminação racial destacada por Hasenbalg e Silva, que afirmam ser ela um

instrumento de desqualificação de grupos sociais no processo de competição por benefícios simbólicos e materiais, resultando em vantagens para o grupo branco em relação aos grupos não-brancos (preto e pardo) na disputa por esses benefícios (HASENBALG & SILVA, 1999, p. 217).

⁴³ Ambos os conceitos são desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu em várias obras, dentre elas *Escritos de Educação*, publicada no Brasil em 1998 pela editora Vozes. Para uma versão resumida desses conceitos e aplicada ao contexto brasileiro de estudos educacionais ver Silva e Hasenbalg (2000, 2002). Segundo os autores, o capital econômico refere-se aos recursos materiais de um indivíduo ou família, podendo ser operacionalizado através da renda familiar ou da situação de bem-estar material dos domicílios. Por sua vez, o capital cultural relaciona-se aos recursos educacionais de um indivíduo ou família, e pode ser operacionalizado através da distribuição desses recursos entre os membros adultos das famílias, sendo freqüentemente mensurada através da educação materna.

2.5 A INDEPENDÊNCIA DA CATEGORIA RAÇA NA COMPREENSÃO DAS DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO

Apesar de a desigualdade racial na educação da população brasileira ser conhecida há várias décadas⁴⁴, foi apenas a partir do final dos anos de 1970 que estudos sistemáticos passaram a ser desenvolvidos. Esses estudos produziram variadas evidências estatísticas sobre as desigualdades educacionais entre brancos e negros.

Sociólogos como Hasenbalg (1979, 1988, 1990) e Silva (1988, 1990) observaram que mesmo com os variados controles impostos aos seus dados – como pela condição socioeconômica da família, ocupação dos pais, organização da estrutura familiar etc. – havia uma persistência na diferença entre as taxas de evasão e progressão escolar de brancos e negros, sendo que estes últimos sempre se encontravam em condições de desvantagem.

Mesmo assim, por muito tempo a categoria raça não foi considerada relevante ao estudo do desempenho escolar dos estudantes brasileiros. Como exemplo desse posicionamento, Hasenbalg e Silva citam um trabalho de Zaia Brandão de 1982, que ao realizar um levantamento do estado da arte dos estudos sobre evasão e repetência no Brasil não apresenta um estudo ao menos que considere a raça ou cor como um dos “determinantes da escolaridade” (HASENBALG & SILVA, 1990, p. 73).

O próprio Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) demorou a reconhecer a relevância do fator raça dentre aqueles que afetam a proficiência escolar, sendo isso feito apenas em sua terceira edição, em 1995. Ainda assim, o Sumário Estatístico do Saeb 1999 – documento disponível no site do Inep e apresentado como “um instrumento de apoio a todos aqueles que lidam com a formulação, a gestão e o monitoramento de políticas educacionais no âmbito do Ensino

⁴⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) coleta dados sobre escolaridade e raça ou cor desde sua primeira edição, em 1872. Dentre todos os Censos Nacionais realizados no Brasil, apenas os de 1900, 1920 e 1970, não coletaram dados acerca da raça ou cor da população.

Fundamental e Médio”⁴⁵ – insiste em explicar as desigualdades de proficiência entre alunos brancos e negros por meio da “história de discriminação socioeconômica a que a criança negra está submetida”⁴⁶.

O mais intrigante da análise exposta acima é o fato de que o próprio texto em questão afirma serem encontrados efeitos negativos da raça sobre a proficiência escolar “mesmo após o controle pelos fatores socioeconômicos”, o que deveria ter levado o Sumário Estatístico do Saeb 1999 a cogitar a possibilidade da existência de especificidades nas relações sociais que venham a prejudicar apenas os estudantes negros. Segundo o Sumário Estatístico do Saeb 1999,

[...] os estudos sugerem que a cor branca de alunos, professores e diretores, mesmo após o controle pelos fatores socioeconômicos, estaria associada ao melhor desempenho. Essa associação, contudo, deve ser analisada com extrema cautela, pois a explicação para esse fato precisa ser buscada em estudos mais aprofundados dos dados. Com efeito, embora os alunos declarados de raça/cor negra tenham substancialmente menor desempenho do que todas as outras raças/cores, a constatação de influência de grupo étnico do aluno no desempenho pode ser explicada pela história de discriminação socioeconômica a que a criança negra está submetida.⁴⁷

Apesar disso, da interpretação dada às desigualdades raciais na educação ainda ser influenciada pelo enfoque socioeconômico, a inclusão da raça em 1995 ao conjunto de informações coletadas pelo Saeb significou grande avanço na mensuração das desigualdades de resultados entre alunos brancos e negros, uma vez que a partir desses dados – a raça agora inclusa – é possível a construção de modelos estatísticos que identificam os efeitos independentes de variados fatores sobre a proficiência escolar.

De posse de informações obtidas através de questionários aplicados a alunos, professores e diretores, o Saeb consegue

⁴⁵ Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/saeb/1999/Sumario_1.pdf > , página 2. Acesso em: 8 de agosto de 2005.

⁴⁶ Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/saeb/1999/Sumario_3.pdf > . Acesso em: 29 de julho de 2005.

⁴⁷ Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/saeb/1999/Sumario_3.pdf > . Acesso em: 29 de julho de 2005.

identificar quais são os fatores pessoais, familiares e escolares que afetam a proficiência escolar de alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio em língua portuguesa e matemática. Segundo Soares & Alves (2003, pp. 150-154), esses efeitos são captados por meio de uma técnica estatística chamada análise de regressão, que procura “medir a força da associação entre um fator específico e os resultados do processo em análise”. Nas palavras dos autores: “A análise de regressão linear múltipla permite estimar a contribuição de cada fator para explicar as proficiências, descontadas as contribuições dos outros fatores incluídos no modelo” (SOARES & ALVES, 2003, p. 154).

Assim, quando um fenômeno é influenciado simultaneamente por variados fatores, a análise de regressão permite o isolamento do impacto de cada um deles. Segundo Ferrão, Beltrão e Fernandes (2002, p. 17), devido à limitação da pesquisa experimental em ciências humanas, os modelos de regressão são instrumentos básicos para a análise da realidade social. Por meio deles, é possível a realização de controles estatísticos adequados, “evitando a presença de uma covariância espúria, isto é, um efeito indevidamente atribuído a uma variável explicativa, na relação entre diferentes variáveis de interesse” (FERRÃO, BELTRÃO & FERNANDES, 2002, p. 17).

Segundo Bonamino, Franco e Alves (s/d, p. 1), todos os estudos baseados nos dados do Saeb que buscaram investigar o efeito da variável raça sobre o processo educacional apontaram a existência de um coeficiente negativo e estatisticamente significativo para as variáveis preto e pardo⁴⁸, ou seja, o pertencimento racial a esses grupos influencia negativamente a proficiência escolar dos alunos – e é independente dos efeitos de outras variáveis.

O estudo realizado por Ferrão, Beltrão e Fernandes (2002, pp. 17 e 29) dos dados coletados pelo Saeb 1999 mostra que a cor ou

⁴⁸ Ver nota 25.

raça é uma variável imprescindível para a explicação da proficiência escolar mesmo após os dados serem controlados pela condição socioeconômica dos alunos. Em todas as regiões do país, naquele ano, os estudantes negros⁴⁹ atingiram uma proficiência escolar média inferior à dos estudantes dos demais grupos raciais em todos os modelos ajustados; fato que leva os autores a cogitarem a possibilidade de esse efeito negativo da cor ou raça negra sobre a proficiência escolar ser causado pela existência de “discriminação racial no sistema de ensino”.

No Saeb de 2001, a raça dos estudantes novamente se destacou como um dos fatores que interferem na proficiência escolar. Apesar de esse fenômeno ter sido verificado em todas as edições do Saeb que até então haviam coletado a raça dos estudantes (1995, 1997, 1999 e 2001), é apenas em 2003 que um trabalho de análise dos dados do Saeb dedica-se exclusivamente ao seu estudo. Soares e Alves (2003) se utilizam dos dados coletados pelo Saeb 2001 para “analisar várias questões associadas à cor ou raça dos alunos” (SOARES & ALVES, 2003, p. 150).

Uma primeira característica observada pelos autores em relação à desigualdade de proficiência entre alunos brancos e negros⁵⁰ é que ela não se distribui uniformemente entre os diferentes níveis socioeconômicos. Embora Soares e Alves (2003, pp.153-154) constatem que maior nível socioeconômico das famílias gere um impacto positivo sobre a proficiência de estudantes de todos os grupos raciais, os autores apontam que esse impacto é “bem maior” na proficiência de alunos brancos do que na dos negros. Isso faz com que a desigualdade de proficiência entre alunos brancos e negros seja maior entre aqueles pertencentes a grupos

⁴⁹ No Saeb de 1999, o aluno tinha a opção de se declarar: branco(a), pardo/mulato(a), negro(a), amarelo(a) e indígena.

⁵⁰ As categorias de raça ou cor utilizadas pelo Saeb 2001 são as mesmas utilizadas pelo Saeb 1999.

socioeconômicos mais privilegiados do que entre aqueles que integram as camadas menos favorecidas da sociedade.

Essa mesma característica da desigualdade de proficiência entre alunos brancos e negros – existente nos dados do Saeb 2001 e acima destacada – também foi verificada na seção quatro deste trabalho, que realizou uma análise da relação entre raça e condição socioeconômica dos alunos de matemática da 4ª série do ensino fundamental avaliados pelo Saeb 2003. Para Soares e Alves (2003, p. 154), tal evidência “deixa claro” que a diferença de proficiência entre alunos brancos e negros não pode ser explicada exclusivamente pela condição socioeconômica de suas famílias.

Além disso, os autores verificaram que melhorias nas condições escolares e familiares também favorecem mais os alunos brancos do que os negros. Escolas melhor equipadas e com diretores mais envolvidos, ou que contam com professores melhor qualificados e remunerados, produzem efeitos significativos para as desigualdades raciais na educação, mas no sentido de aumentá-las (SOARES & ALVES, 2003, p. 157). Assim, a despeito de estudantes de todos os grupos raciais serem beneficiados por essas melhorias, os efeitos delas são proporcionalmente menores sobre os ganhos educacionais dos alunos negros. Isso sugere que tais melhorias, se implementadas nas escolas na forma como o sistema educacional se organiza atualmente, pouco contribuirão à promoção da igualdade racial na educação brasileira.

O mesmo ocorre com alguns fatores familiares que influenciam positivamente a proficiência escolar. De acordo com os dados do Saeb 2001, a existência de livros na residência dos estudantes acrescenta mais à proficiência escolar de brancos do que à de negros, padrão que se repete na análise do gosto dos alunos pelo estudo, ou seja, “a diferença no desempenho escolar entre alunos negros e brancos que gostam de estudar é maior do que entre aqueles que não gostam” (SOARES & ALVES, 2003, p. 158).

Tais evidências estatísticas, extraídas do Saeb 2001, levam os autores à seguinte afirmação:

Todos os fatores escolares, incluindo os professores, e familiares indicam a mesma tendência. Eles sugerem que as condições escolares positivas se potencializam quando se referem aos alunos brancos, produzindo uma espiral favorável que os impulsiona bem mais do que impulsiona os alunos negros e pardos. Assim, esse resultado mostra que a melhoria das condições de ensino pode contribuir para elevar a média do desempenho escolar, mas com sensíveis desigualdades entre estratos [raciais]⁵¹ (SOARES & ALVES, 2003, p. 158).

Outro tipo de trabalho raro no estudo sobre a proficiência escolar no Brasil é o que constrói séries históricas sobre a diferença de proficiência entre alunos brancos e negros. Única iniciativa dessa natureza, até agora, foi o trabalho desenvolvido por Bonamino, Franco e Alves (s/d), que utilizam as quatro primeiras edições do Saeb que coletaram informações sobre a raça dos estudantes⁵² para analisar a evolução da desigualdade de proficiência entre alunos brancos e negros. Em todos os anos e séries analisadas, os autores constataam a existência de um efeito negativo da raça ou cor negra sobre a proficiência escolar, efeito este que se mantém mesmo após o controle do *status* socioeconômico das famílias e das condições escolares (BONAMINO, FRANCO & Alves, s/d pp. 10-14).

Amparados por esses resultados – que foram reproduzidos integralmente na tabela 2.9 deste trabalho –, os autores afirmam que há uma especificidade ligada à raça na diferença de proficiência entre alunos brancos e negros. Ou seja, a persistência desse efeito independente da raça sobre a proficiência escolar ao longo dos anos indica que tal diferença não pode ser compreendida como mera consequência de desigualdades econômicas ou sociais. Por conta desse efeito,

⁵¹ Originalmente, os autores escrevem “estratos sociais”, em vez de “estratos raciais”. Mas como toda a argumentação desenvolvida por eles salienta a ampliação das desigualdades raciais mesmo entre indivíduos pertencentes ao mesmo estrato social, acreditamos que a substituição da palavra “sociais” por “raciais” reflete melhor o teor de sua argumentação.

⁵² Realizadas em: 1995, 1997, 1999 e 2001.

estudantes negros e brancos que freqüentam a mesma escola possuem resultados educacionais desiguais, [pois] os estudantes brancos se beneficiam mais dos recursos escolares do que os estudantes negros, embora ambos grupos sejam beneficiados por escolas bem cuidadas e equipadas⁵³ (BONAMINO, FRANCO & ALVES, s/d, pp. 11-14).

TABELA 2.9 – Diferenças de proficiência entre brancos e negros em matemática e diferenças ajustadas pelo status socioeconômico (SSE) das famílias, condições escolares, e pelo status socioeconômico (SSE) das famílias juntamente com as condições escolares

Série	Ano	Sem ajuste	Ajuste pelo SSE das famílias	Ajuste pelas condições escolares	Ajuste pelo SSE das famílias e pelas condições escolares
4 ^a	1995	0,42		0,14	
	1997	0,55	0,55	0,35	0,23
	1999	0,62	0,56	0,27	0,24
	2001	0,54	0,42	0,23	0,21
8 ^a	1995	0,60	0,44	0,15	0,12
	1997	0,56	0,41	0,19	0,17
	1999	0,50	0,39	0,18	0,13
	2001	0,56	0,45	0,23	0,20
3 ^a	1995	0,43	0,28	0,03*	0*
	1999	0,60	0,47	0,23	0,17
	2001	0,55	0,40	0,16	0,14

Fonte: Bonamino, Franco e Alves, s/d p. 11.

Notas: 1. Exceto pelos resultados marcados com (*), todos os outros resultados são estatisticamente significativos ($p < 0,01$).

Na base de dados de 1995 do Saeb, a 4^a série não proporciona dados que possam ser usados para implementação de controle pelo SSE.

2. O título original da tabela é *Black-white differences in Mathematics achievement and differences adjusted for families' socio-economic level, schooling conditions, and families' socio-economic level plus students' schooling conditions*.

⁵³ Tradução livre.

Segundo o documento *Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003*, organizado pela Fundação Cesgranrio especialmente para o Inep⁵⁴, os resultados do ajuste dos modelos aplicados à amostra do Saeb 2003 confirmam “fatos amplamente conhecidos sobre fatores individuais e escolares associados ao desempenho dos alunos”. No que se refere à relação entre raça e desempenho, o citado relatório confirma a manutenção de um efeito negativo e significativo da cor preta⁵⁵ sobre a proficiência escolar mesmo quando se considera o “nível socioeconômico, o sexo e o atraso escolar” (*Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003*, agosto de 2004, pp. 20-21). Ou seja, mesmo ao se comparar a proficiência escolar de alunas (ou apenas de alunos) brancas e pretas pertencentes ao nível socioeconômico mais alto e que não possuem defasagem entre sua idade e a série que estão cursando, ainda assim, as alunas brancas obtêm melhores níveis de proficiência escolar do que as alunas pretas. Por quê?

2.6 O EFEITO DA CATEGORIA RAÇA SOBRE A PROFICIÊNCIA ESCOLAR: COMPREENSÃO SEGUNDO OS ATORES DA COMUNIDADE ESCOLAR

Embora a pergunta que finaliza a seção anterior não possua uma resposta simples e direta, o caminho para se aproximar de possíveis porquês mais integrados ao cotidiano dos alunos nas escolas pede compreensão das relações sociais entre indivíduos de diferentes

⁵⁴ Relatório Técnico do Saeb 2003. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/saeb/2003/Relatorio_Tecnico_Saeb_2003.pdf >, página 13. Acesso em: 10 de agosto de 2005.

⁵⁵ A partir do Saeb 2003, as categorias de raça ou cor passam a ser as mesmas utilizadas pelo IBGE: branco(a), pardo(a), preto(a), amarelo(a) e indígena.

inscrições raciais dentro do ambiente escolar, segundo seu lugar na escola – objeto de análises específicas nos capítulos que se seguem, explorando percepções de pais, alunos, professores e diretores sobre distintos temas afins à questão racial.

É necessário se compreender quais são as idéias e práticas internas às escolas que atingem somente as crianças e jovens negros, pois, se elas possuem sua proficiência escolar prejudicada de uma forma específica – que não ocorre com a mesma extensão com as crianças e jovens brancos –, é razoável que alguns condicionantes desse prejuízo sejam buscados em processos que são vivenciados singularmente por crianças e jovens negros.

Informações sobre esses processos, entretanto, não podem ser obtidas somente por meio de trabalhos quantitativos. A principal técnica de análise utilizada por esses trabalhos, a análise de regressão, é insuficiente para a explicação dos fenômenos sociais. Sua principal contribuição é a identificação dos fatores (variáveis independentes) que estão estatisticamente associados a um determinado fenômeno (variável dependente), mas a compreensão dessa associação estatística passa, primeiro, por explorar como no imaginário da escola (alunos, pais, professores e diretores) se concebe o constatado nas análises estatísticas sobre diferenciais sociorraciais no desempenho, recorrendo, para isso, a análises das práticas e relações sociais na escola, o que pede o recurso de técnicas qualitativas.

E é isso o que se faz na presente pesquisa, porém compreendendo que esse é um caminho metodológico entre outros para a aproximação da compreensão dos diferenciais assinalados. Outro caminho seria a análise de trajetórias de vida de alunos brancos e negros em diferentes estratos socioeconômicos e em distintas ambiências sociais, como também, desenvolver um estudo histórico estrutural sobre a reprodução de desigualdades sociorraciais em distintos espaços e relações e em particular focalizando as transformações da escola, o que foge, no entanto, ao desenho desta pesquisa.

Nesta seção se exploram perspectivas dos atores da comunidade escolar sobre desempenho escolar e raça, após breve incursão em debates na literatura sobre discriminação racial e a criança negra.

A relevância dos dados produzidos pelo Saeb é bem apontada por Soares e Alves ao afirmarem que a “sociedade em geral dispõe de uma síntese concreta dos resultados cognitivos dos processos escolares, junto a uma descrição das condições sob as quais esses resultados são obtidos” (SOARES & ALVES, 2003, p. 150).

O Saeb apresenta os resultados finais do processo educacional a que estão submetidos alunos brancos e negros. A metodologia de construção desse sistema de avaliação, entretanto, não permite inferências nem sobre as escolas avaliadas, nem sobre o comportamento dos indivíduos nelas inseridos. Dessa forma, não é possível a partir dos dados do Saeb conhecer os mecanismos internos às escolas que são responsáveis pela produção da diferença de proficiência escolar entre estudantes brancos e negros – como o Saeb bem documenta.

Ferrão, Beltrão e Fernandes (2002, p. 17) afirmam que, apesar de os trabalhos de análise de regressão clarearem a “relação entre diferentes variáveis de interesse, como, por exemplo, entre desempenho (sendo a variável resposta ou dependente) e as características associadas a alunos, escolas e demais agentes educacionais (variáveis explicativas ou independentes)”, seus resultados nada contribuem para a compreensão de como a “interação dos agentes educacionais no ambiente escolar” produz as associações estatísticas verificadas pelos modelos. Ou seja, qualquer interpretação possível ao efeito da raça sobre a proficiência escolar passa necessariamente pelo conhecimento do cotidiano das escolas brasileiras, identificando quais são as situações e contextos peculiares às crianças e aos jovens negros que podem ser responsáveis pelo impacto diferenciado do pertencimento racial na proficiência escolar.

Consciente da limitação intrínseca de seu estudo, o próprio relatório *Fatores Associados ao Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática: A Evidência do SAEB – 2003* (agosto de 2004, p. 4) afirma que suas correlações não são associações “necessariamente causais” e que “as hipóteses de causalidade obtidas com as análises

apresentadas devem ser verificadas através de outras abordagens metodológicas”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa pode ser de grande serventia à interpretação dos dados obtidos pelo Saeb, pois a coleta e a organização de evidências sobre a existência de preconceito e discriminação raciais dentro das escolas podem ajudar pesquisadores e o público em geral a compreenderem o porquê da existência de correlação estatística entre raça e proficiência escolar⁵⁶.

Essa mesma necessidade de desenvolvimento de pesquisas qualitativas no interior das escolas é apontada por Phillips, Crouse e Ralph (1998) ao estudarem a diferença de proficiência escolar entre alunos brancos e negros nos Estados Unidos. Ao analisarem esse fenômeno em oito estudos nacionais sobre a diferença de proficiência entre alunos brancos e negros, os autores constatam que

nem as tradicionais diferenças socioeconômicas entre as famílias de crianças brancas e negras e nem as diferenças entre suas escolas são suficientes para explicar porque as crianças negras aprendem menos do que as crianças brancas com as mesmas habilidades iniciais. Até mesmo quando crianças brancas e negras têm os mesmos resultados iniciais de proficiência, as mesmas medidas de status socioeconômico, e freqüentam as mesmas escolas, crianças negras ainda obtêm a cada ano, em média, 0,02 desvios padrão a menos nos testes de matemática, 0,06 desvios padrão a menos nos testes de leitura, e 0,05 desvios padrão a menos nos testes de vocabulário (PHILLIPS, CROUSE & RALPH, 1998, p. 256).

O resultado desse padrão educacional desfavorável às crianças negras é que, mesmo nos casos onde as crianças brancas e negras iniciam a vida escolar com as mesmas habilidades cognitivas, seus resultados de proficiência, a cada ano do ensino formal, se distanciam daqueles obtidos pelas crianças brancas. E, segundo os autores, tanto as diferenças de *status* socioeconômico entre as famílias de brancos e negros como as diferenças entre as escolas freqüentadas por eles

⁵⁶ É importante ser ressaltado, entretanto, que a produção de conhecimento que auxilie os trabalhos de análise de regressão a interpretar seus resultados não esgota de maneira nenhuma a importância da realização de pesquisas qualitativas. Muito pelo contrário, o que deve ficar claro é a dependência dos trabalhos quantitativos em relação àqueles de natureza qualitativa.

correspondem a uma modesta parte da diferença total de proficiência entre alunos brancos e negros (PHILLIPS, CROUSE & RALPH, 1998, pp. 232-233).

Embora os autores reconheçam que esse é um fenômeno multicausal, a debilidade de sua explicação via *status* socioeconômico ou pelas diferenças entre as escolas que os alunos frequentam faz Phillips, Crouse e Ralph (1998, p. 233) afirmarem que o tratamento diferenciado recebido por alunos brancos e negros dentro de uma mesma escola, ou o menor interesse dos alunos negros pelas escolas, podem responder em grande medida pela diferença de proficiência entre esses dois grupos raciais. Não é demais também lembrar que o primeiro fator pode estar altamente correlacionado ao segundo, pois sofrer discriminação racial de forma sistemática na escola pode diminuir o interesse dos alunos negros pelos estudos.

No Brasil, assim como nos Estados Unidos, vários trabalhos sugeriram que o preconceito e a discriminação raciais presentes no cotidiano escolar seriam os responsáveis pelo efeito negativo da raça negra sobre o desempenho escolar (HASENBALG & SILVA, 1988, 1990; FERRÃO, BELTRÃO & FERNANDES, 2002; HENRIQUES, 2002; SOARES & ALVES, 2003). Nenhum desses trabalhos, porém, voltou sua pesquisa para um exame cuidadoso das relações sociais entre indivíduos de diferentes inscrições raciais dentro das escolas, observando e interpretando idéias e procedimentos de professores para com seus alunos e dos próprios alunos para com seus colegas de diferentes raças.

Dito de forma direta, a constatação da existência recorrente de preconceito e discriminação raciais no ambiente escolar brasileiro sustenta a hipótese de que são essas idéias e práticas racistas as responsáveis pelo efeito negativo da raça negra sobre a proficiência escolar – tal como o Saeb verificou em todas as suas versões que coletaram informações sobre a raça dos alunos (1995, 1997, 1999, 2001 e 2003). No entanto, uma vez apontados os fenômenos sociais responsáveis pelo efeito negativo da raça negra sobre a proficiência

escolar – que são o preconceito e a discriminação raciais –, é necessário explicitar através de quais mecanismos esses fenômenos sociais afetam a proficiência escolar de alunos brancos e negros. Somente assim a inferência central desse trabalho pode ser validada.

Kabengele Munanga aponta alguns desses mecanismos. Segundo o autor:

O preconceito inculcado 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 (MUNANGA apud HENRIQUES, 2002, p. 94).

A partir da reflexão de Munanga, é possível identificar duas dimensões fundamentais para a compreensão do funcionamento do preconceito e da discriminação raciais no ambiente escolar brasileiro: a dos recursos didáticos e práticas pedagógicas, e a das relações sociais no interior das escolas. Em relação à primeira dimensão, Figueira (1990) afirma que os próprios livros didáticos e os professores são responsáveis pela existência e reprodução do preconceito racial dentro do sistema formal de ensino.

O livro didático é um importante instrumento de formação da personalidade das crianças e adolescentes, logo a grande quantidade de imagens e opiniões estereotipadas e preconceituosas sobre o negro afeta a mente dos indivíduos – negros ou brancos – e, de forma mais geral, a sociedade. Os negros são comumente retratados como indivíduos rudes e embrutecidos, criando uma idéia de “animalização do negro”, ou dele como o elemento subalterno da sociedade, exercendo sempre as ocupações mais baixas da estrutura social. Assim, é gerada uma idéia de inferioridade do negro em relação ao branco e estimulado um “ideal de ego branco” e de embranquecimento (FIGUEIRA, 1990, pp. 68-70).

No caso dos professores, Figueira (1990) indica sua responsabilidade na manutenção do preconceito racial devido a declarações efetivamente racistas – sérias ou por meio de

brincadeiras – ou por omissão da discussão acerca dos problemas raciais brasileiros e da contribuição do negro para a formação do Brasil – além daquela conhecida por cultura popular, obviamente⁵⁷.

Segundo a autora, o resultado do preconceito racial encontrado nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas de professores é a alta intensidade de preconceito racial entre os alunos, pois, em sua pesquisa⁵⁸, foi alta a recorrência da identificação do negro com qualidades negativas (por exemplo, burro, feio, porco, ladrão) e com profissões de baixo *status* ocupacional – o oposto ocorrendo com os brancos –, além da pouca simpatia à integração matrimonial entre as raças. Também foi constatado alto grau de coerência do preconceito racial, pois um mesmo entrevistado mantinha seu padrão de resposta nos vários itens avaliados (FIGUEIRA, 1990, pp. 64-66).

2.6.1 PERCEPÇÃO SOBRE RAÇA E DESEMPENHO ESCOLAR POR ATORES NA ESCOLA

Todavia, para melhor compreensão do impacto do preconceito e da discriminação raciais sobre a proficiência escolar, é fundamental o estudo da dinâmica das interações sociais na escola de forma mais ampla, analisando as percepções de professores, alunos, diretores e pais de alunos acerca das relações raciais e do processo de aprendizagem. De maneira mais geral, o que pode ser depreendido da opinião desses atores a respeito das relações raciais dentro das escolas é que elas ocorrem de maneira integrada e harmônica, não sendo percebidas, por eles, diferenças de desempenho entre alunos brancos e negros.

⁵⁷ Apesar de esses elementos serem centrais à compreensão da reprodução do preconceito racial na escola, não se pode perder de vista a importante contribuição da família e da televisão ao processo de socialização do aluno.

⁵⁸ Em seu trabalho, Figueira (1990) estuda alunos de escolas públicas de baixa renda do município do Rio de Janeiro.

Não posso dizer que eu acho que tem alguma diferença porque eu ainda não me deparei com um caso assim muito sério. Eu sempre trabalhei com alunos de todas as raças e de todas as cores, mas, assim, que eu possa constatar mesmo a evasão escolar ou dificuldade no aprendizado não. Pelo contrário, eu tenho hoje alunas negras que são hoje destaques na turma. (Entrevista com professora negra do ensino médio, escola privada, Brasília).

Os alunos, por sua vez, também não percebem a inscrição racial como fator determinante para o desempenho escolar. Para eles, há uma importante influência do aspecto socioeconômico das famílias, mas, uma vez controlado esse fator, é o interesse que cada um possui pelo estudo que definirá seu desempenho.

A maioria dos negros estudam em escola pública e a maioria dos brancos estuda em escola particular, isso é óbvio. Agora, se você for comparar entre dois alunos, acho não tem nada a ver, pelo contrário, tem outros alunos, poucos, negros muito bons, melhores que eu até, que sou vagabunda mesmo, mas os outros são bons. (Entrevista com aluna negra do ensino médio, escola privada, São Paulo).

Entre os diretores, uma perspectiva corrente é a de que o fator familiar seria o principal condicionante do desempenho escolar das crianças e jovens. Segundo uma diretora branca de uma escola pública em Salvador: *Existe um, uma diferença, mas eu acho que é questão, também, tem muito a ver com o social. A família, eu acho, que tem muito a cobrar, porque tem meninos aqui que, têm ótimo desempenho e depende do pai estar ali o tempo inteiro, isso aí independe de cor.*

Em geral, todos os atores negam que o pertencimento racial em si possa influenciar o desempenho escolar de crianças e jovens, como também discretamente ou explicitamente neguem que a escola reproduziria desigualdades sociorraciais, colaborando para que os negros apresentem um desempenho mais baixo que os alunos brancos.

Mas alguns reconhecem que alunos negros, por alguma razão apresentam um desempenho escolar inferior ao dos alunos brancos. Esses diretores e professores, majoritariamente, atribuem esse fenômeno à condição histórica de exclusão socioeconômica dos negros e ao menor envolvimento das famílias negras nas atividades escolares.

Como os alunos, seus professores e seus pais costumam argumentar que o interesse e o esforço individual garantem um bom desempenho escolar. Segundo um pai branco de uma escola pública do ensino fundamental de Belém: *[é] quase a mesma coisa, pode ser negra ou branca tem o mesmo desempenho. Não tem nada a ver não. Se a pessoa negra for estudiosa ela chega lá também.*

Alguns poucos professores aceitam que há diferenciais por raça no desempenho escolar. Uma diretora, que em outro momento de sua entrevista se mostra contrária às cotas para negros e enaltece o mérito individual como um caminho seguro para o sucesso na vida estudantil e profissional, reconhece que quando as pessoas possuem a mesma qualificação o negro leva desvantagem em relação ao branco. Mas, quando ela apresenta sua reflexão do porquê dessa vantagem do branco, ela retira o que há de específico na desigualdade enfrentada pela população negra e a atribui a sua condição socioeconômica.

Aqui no Brasil, qualquer lugar que se vá, a disputa de um emprego entre um branco e um negro, o branco vai ter sempre uma preferência, se tu tiveres as mesmas condições, o branco vai ter a preferência, não resta dúvida. [...] O negro está no caminho, ele é pobre, ele é sem condições, ele é um segregado, ele serve só para servir, ele não é o patrão. Então no nosso país o papel de ser pobre sempre foi do negro, não do branco. (Entrevista com diretora branca, escola pública, Porto Alegre).

Mesmo quando essa diretora afirma observar maior taxa de evasão escolar entre as crianças negras, ela isenta a escola de responsabilidade específica sobre esse fenômeno, transferindo-a tanto para a estrutura familiar quanto para a estrutura da sociedade, que dotou essas crianças de poucas condições materiais.

Não, desempenho não, mas abandono sim (...). Quanto ao abandono, às vezes tem, não é uma exceção, uma regra, mas às vezes a gente nota do abandono que são negros". "(...) parte da culpa dessa evasão é dos pais, mas não por serem negros, são das crianças mesmo, não por ser negro, parte também dessa evasão é da escola, mas não por ser negro, muito mais pela situação social do que por ser negro. (Entrevista com diretora branca, escola pública, Porto Alegre).

Segundo Luz (1989), o contraste entre a visão de mundo oferecida pela escola oficial e a visão de mundo negra possui conseqüências diretas na evasão escolar, uma vez que a maioria das crianças brasileiras – que são negras – não consegue reconhecer dentro do sistema de valores proposto pelo ensino oficial aqueles que a representam, pois o que impera nesse sistema é a visão de país como “uma nação caracteristicamente européia, com predomínio absoluto dos valores estéticos, éticos e científicos do Ocidente” (LUZ, 1989, p. 13).

Como nesse sistema escolar a criança não reconhece “sua família, sua religião, sua comunidade, nem sua sociedade”, ela se sente rejeitada e prefere perder a possibilidade de ascensão social – evadindo da escola – a se submeter a padrões culturais exteriores aos seus. As crianças e jovens que buscam uma mobilidade social ascendente, enfrentando essas condições desfavoráveis, acabam se afastando da família e comunidade de origem tendo que conviver com as seqüelas de uma identidade fracionada (LUZ, 1989, p. 14).

Além de o sistema educacional brasileiro oferecer às crianças negras um conjunto de valores distintos dos seus, variados são os exemplos de situações de discriminação racial a que elas são submetidas. E tanto o fenômeno da reprodução exclusiva de valores eurocêntricos pelo sistema oficial de ensino quanto o fenômeno da ocorrência cotidiana de preconceito e discriminação raciais nas escolas são fundamentais para a explicação das desigualdades raciais na educação. A verificação de ambos os fenômenos fortalece a hipótese da discriminação racial que sofrem os alunos ser a causa da existência de um efeito negativo do pertencimento às categorias preto e pardo sobre o desempenho escolar.

Isso ocorre porque o preconceito racial presente no sistema de ensino brasileiro e as diferenças de tratamento entre estudantes brancos e negros tornam a escola um espaço desagradável para crianças e jovens negros, o que, por conseguinte, afeta sua motivação para os estudos. Araújo & Luzio⁵⁹ apontam o “clima

⁵⁹ ARAÚJO, Carlos Henrique, LUZIO, Nildo. Ainda sobre o fracasso escolar. *Portal Cristovam Buarque*. Disponível em: < <http://www.cristovam.com.br/index.php?page=lernoticia&idmateria=1616&idcanal=4> > . Acesso em: 24 de agosto de 2005. Araújo na época era Diretor de Avaliação da Educação Básica do Inep.

escolar”⁶⁰ como fator fundamental para o entendimento do desempenho escolar, pois “escolas com clima degradado, seja por aspectos disciplinares, seja por falta de coordenação do trabalho docente pouco contribuem para o bom aprendizado dos estudantes”⁶¹.

O clima degradado a que se referem os autores pode abarcar vários elementos, como por exemplo, a discriminação racial. Segundo Cavalleiro (2003, p. 54), na escola, em situações onde há conflito entre crianças, são vencedoras da disputa aquelas que utilizam xingamentos que se referem à raça negra de forma negativa. A inação das crianças negras xingadas revela uma mistura de “medo, dor e impotência”.

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (CAVALLEIRO, 2003, p. 54).

Nem sempre, contudo, a linguagem que atinge os alunos negros é verbal. Variados são os comportamentos sociais que transmitem valores preconceituosos e discriminatórios sobre a raça negra – “formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras”. Mas o fato é que, seja qual for o formato do preconceito e da discriminação raciais, o aluno negro sofre agudamente, ao ponto de o preconceito e a discriminação raciais poderem levá-lo, “até mesmo, à reprovação”, tamanhos são os danos psicológicos e emocionais causados à criança e ao jovem negro (CAVALLEIRO, 2003, pp. 81-99).

⁶⁰ Clima escolar pode ser definido como “a qualidade do meio interno que se vive numa organização e o compreende como resultante de diversos fatores, sobretudo dos que são de natureza imaterial, como as atitudes” (Fontes, 10 de julho de 2003 *apud* ABRAMOVAY, 2003).

⁶¹ Segundo os autores, há duas dimensões principais que condicionam o desempenho (ou o fracasso) escolar: a dos alunos e a das escolas. Na primeira, encontram-se fatores como o universo familiar, o nível socioeconômico, a escolaridade dos pais. A segunda, seria constituída pela formação e atuação dos professores, clima escolar e gestão da educação.

Nesse sentido, há um estudo do Inep, órgão do Ministério da Educação, que é ilustrativo do impacto negativo da discriminação sobre o desempenho escolar. Analisando dados do Saeb 2003, o Inep verificou que alunos de 4ª série do ensino fundamental que sofrem rejeição⁶² por parte de colegas ou professores revelam um desempenho acadêmico 22,86% menor do que o dos que não sofrem esse problema. Segundo Ângela Fátima Soligo, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas e autora do artigo *Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes*, alunos que enfrentam rejeição são prejudicados de duas maneiras: suas dúvidas não são nem explicadas nem ouvidas, e esses alunos criam menos vínculos com a escola⁶³.

Os atores entrevistados, apesar de resistirem à idéia da existência de discriminação racial no interior das escolas, citam uma série de eventos nos quais crianças negras são tratadas de forma “diferenciada”.

No meu entender aqui não existe o racismo, se alguma pessoa tem algum pensamento ela deve estar guardando pra si, que a gente perceba não tem, porque é difícil, cada um é um ser, tem uma forma de pensar, você tem outra, então se existe não demonstra, pelo menos na direção a gente não percebe esse tipo de coisa, o que existe é briga entre alunos, chuta, mas ele pode estar brigando com um menininho de cor e a mesma atitude ele pode ter com outro branco. (Entrevista com diretora branca, escola pública, São Paulo).

Mas a mãe de um aluno de Belém, de inscrição racial indígena, ao revelar sua percepção sobre a interação entre os alunos no ambiente escolar, afirma, categoricamente, que *eles xingam, dizem apelido. Entre o negro e um branco sempre o negro é mais maltratado*. E esses maus tratos, ao invés de serem prontamente combatidos por professores e funcionários, são, em muitos casos, relevados.

⁶² É necessário ser ressaltado, entretanto, que a “rejeição” a que se refere o estudo não é de natureza exclusivamente racial. No questionário do Saeb 2003 não houve nenhuma pergunta que tratou exclusivamente de preconceito e discriminação raciais, não sendo possível assim a obtenção de associações estatísticas diretas entre esses fenômenos e a proficiência escolar. Todavia esse estudo apresenta o alto poder deletério que as práticas discriminatórias, sendo a racial um exemplo delas, possuem sobre o desempenho escolar.

⁶³ TAKAHASHI, Fábio. Rejeição na escola diminui desempenho de aluno em até 23%. *Folha de São Paulo*. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15916.shtml> > . Acesso em: 28 de agosto de 2005.

Uma vez foi até mesmo no recreio. Estava a briga, duas meninas estavam brigando. E a outra estava xingando uma outra de neguinha do cabelo duro. E a outra estava desesperada querendo pegar no pescoço da outra porque ela estava chamando ela de neguinha do cabelo duro. E aí eu tentei... acalmei ela assim. Falei o seguinte: "você tem que aceitar quem é você. Será que ela vai mudar você? Ela não vai te mudar. Será que ela vai passar seu cabelo pra você? Não vai, então deixa ela xingar. Xingar não tira pedaço de ninguém. Deixa ela. Se toda vez você ficar quietinha no seu lugar, ela nunca mais ela vai ser sua amiga." Eu só falei isso aí, ela virou as costas e foi correndo pra lá com a outra, nem sei que fim... Nem sei nem quem é ela. (Entrevista com professora negra do ensino fundamental, escola pública, São Paulo).

A atitude dessa professora, contudo, pode trazer sérias conseqüências à vida de ambas as crianças. A criança branca, a partir de situações como essa, passará a se sentir autorizada a desferir agressões racistas contra crianças negras. A criança negra, por sua vez, ensinada a se submeter de forma silenciosa aos tratamentos racistas que possa sofrer no ambiente escolar, poderá retrair-se, chegando ao ponto de não mais ter grande interesse pelas atividades escolares. Segundo uma aluna de Belém, *pode haver o racismo dentro de uma escola, um negro se sentir acuado e ficar meio desmotivado, assim, pra estudar, pode acontecer isso, também.* (Grupo Focal com alunos do ensino médio, escola privada, Belém).

O problema, contudo, é que variados são os casos de diretores, professores e alunos que resistem em qualificar tais destratos à criança negra como racismo.

Têm apelidos, xingam, mas em nenhum momento eu presenciei racismo. Eu tenho o Márcio que é um preto bonito, mas bem pretinho mesmo, preto bonito, sabe? Não há nenhuma discriminação com ele, conversam numa boa. Ele tem uma integração total, brinca no recreio, se quiser observar estes dias, que ele é totalmente integrado. Ele não tem notas boas, mas não relacionei com a cor, relacionei com a falta da mãe, ele não sabe onde ela anda. Em termos de capacidade ele tem a mesma que os outros. Se ele fosse uma criança que tivesse suporte da mãe, eu acho que ele teria um bom desenvolvimento. (Entrevista com professora negra do ensino fundamental, escola pública, Brasília).

Reconhece-se que a família possui influência no desempenho escolar, o que tem registro em distintos trabalhos da sociologia da educação. Mas é intrigante notar que, mesmo ao constatar que as crianças negras são vítimas constantes de apelidos e xingamentos –

práticas que as constroem e, conseqüentemente, podem provocar seu desinteresse pelo ambiente escolar –, a professora não considere a raça como um dos possíveis fatores que afetam o desempenho escolar.

Os constrangimentos enfrentados pelas crianças e jovens negros nas escolas, porém, não se limitam a xingamentos racistas. Um problema enfrentado por crianças negras nas escolas diz respeito à expectativa existente em relação a elas. Não é incomum, por exemplo, que a idoneidade delas seja questionada, como se depreende no relato seguinte.

Esses dias me relataram um fato lá dos pequenos, mas sei que o coordenador na mesma hora mandou chamar a família, é um caso de sumiço de alguma coisa que infelizmente a pessoa envolvida era também negra, mas aos olhares da família branca só podia ser negro, o que não era verdade, mas na hora sei que o coordenador chamou e conversou longamente com a família. Até depois a família pediu desculpas, mas isso não quer dizer que mude o olhar, mas pelo menos percebeu que o colégio não faz diferença. (Entrevista com diretor branco, escola privada, Salvador).

A relação entre professores e alunos nas salas de aula também não parece ser muito favorável à criança negra. Segundo os alunos de uma escola pública de São Paulo, há uma clara preferência dos professores por uma certa aluna, que é branca, ao passo que um aluno negro seria o mais odiado, por ser negro. *A C... apronta, ela não fala nada, agora, quando o Y... apronta, ela já vem xingando, chamando ele de pretinho, essas coisas.* Isso faz com que uma aluna classifique o comportamento da professora como racismo, pois *se não é racismo, o que que é racismo? Racismo é a pessoa que não gosta de pessoa morena. Negra. Negro.*

Por outro lado, a invisibilidade dos alunos negros aos professores parece ser tão prejudicial a seu desenvolvimento escolar quanto a perseguição que alguns sofrem.

É o meu olhar, eu acho que esses negros, a maioria são discriminados pelos próprios professores, porque eles acabam fazendo o deles próprio, assim tem uma facilidade, parece até, eu vim dessa escola e sabe aonde eu sentei a vida toda? No último banco, eu estudei no L... T..., um professor negro que me chamou pra minha potencialidade, ninguém nunca me notou. Sabe quando eu vim aprender a fazer conta de dividir? No 2º grau. Nenhum professor me notou nunca pra nada. O nome desse professor eu nunca esqueci, era um negão danado, era J... era um professor que revolucionava a escola. Então os professores, eles, acabam fazendo um gueto das meninas que eles

acham que sabem mais um pouco, então eles investem nesses meninos que logicamente são meninos brancos e os meninos negros, eles, a maioria, fica na escola e dentro da escola e fora de sala de aula. Então claro que o desenvolvimento dos meninos brancos vai ser melhor do que os meninos negros que, na prática, o professor prefere fechar a porta, a gente tem dado sobre isso porque a gente tem um projeto de acompanhamento. (Grupo focal com coordenadoras negras, escola comunitária, Salvador).

Muitas pessoas, entretanto, minimizam os efeitos desse tipo de tratamento, chegando ao ponto, em alguns casos, de culpabilizar as crianças negras por sua própria exclusão.

Não, eu acho que não é culpa da escola. Não estou nem defendendo a escola. Mas, eu acho, não é a culpa da escola. Eu acho que a culpa é da sociedade mesmo, que traz essa culpa. O próprio negro, digamos assim, dele ser excluído. Porque ele quer se excluir. Então eu acho que se a escola tiver um mecanismo de buscar, aí ele pega e não desiste disso daí. 'Eu não aprendo, eu não quero, estão me xingando, estão isso e aquilo'. (Entrevista com professora negra do ensino fundamental, escola pública, São Paulo).

Há, dentre os diretores, inclusive, um que afirma não ser a discriminação racial uma forma de violência, sendo, na verdade, segundo um diretor: *mais uma desculpa daqueles indivíduos que não são capazes de aproveitar as oportunidades que a sociedade lhes oferece.* Pensamentos como esse acabam por eximir as práticas de discriminação racial de qualquer responsabilidade sobre efeitos sociais – ou psicológicos – negativos que os indivíduos negros possam sofrer ao longo de sua vida.

Eu não acredito... Eu acredito que [o racismo] não é uma forma de violência, porque eu acho que tem muitas pessoas que, eu não sei como te dizer a palavra, mas são pessoas que têm uma, uma... por não ter aproveitado as oportunidades que tiveram, acham que existe discriminação racial, mas muitas vezes elas não quiseram aproveitar aquelas oportunidades que elas tiveram. Eu te digo isso assim de cadeia, porque eu nasci e me criei aqui nesse bairro e vi muita gente que hoje diz isso e teve as mesmas oportunidades que eu tive e não aproveitou essa oportunidade. Eu estou te dizendo, uma vivência de 53 anos aqui nesse bairro, que foi sempre um bairro operário. (Entrevista com diretor branco, escola pública, Porto Alegre).

Nem todos os atores, todavia, percebem as situações de preconceito e discriminação raciais no ambiente escolar como inofensivas. A questão dos apelidos, por exemplo, apesar de ser

considerada por muitas pessoas como algo ingênuo, sem conseqüências diretas à criança negra, é citada por um diretor de São Paulo como clara dimensão para o entendimento do comportamento das crianças nas escolas.

[...] nós temos algum projeto para trabalhar de modo geral a questão do apelido, então nós entendemos a questão do apelido, e o negro, às vezes, é muito mais vítima de apelidos do que os brancos, nesse sentido. [...] Nós entendemos que o apelido é o primeiro passo para, vamos dizer assim, para o desentendimento, para a briga. Então todos os casos que eu pessoalmente analisei dessas crianças que entram atirando, tendo problemas e tal, essas crianças trouxeram na bagagem algum tipo de discriminação ou algum tipo de apelido que não gostava e isso ia humilhando de tal maneira que a estima da criança foi lá em baixo, então ela se vinga do grupo. (Entrevista com diretor branco, escola privada, São Paulo).

Por fim, para que não haja dúvidas a respeito das conseqüências do preconceito e da discriminação raciais sobre o processo de aprendizagem das crianças e dos jovens negros, é ilustrativo o depoimento que segue abaixo.

Eu posso dizer que, com certeza, isso tem influência no aprendizado de qualquer pessoa, porque a auto-estima fica extremamente prejudicada. A falta de aceitação do grupo, de perceber que estão olhando com rejeição, que não foi aceita na hora de trabalhar em grupo, isso tudo reflete na auto-estima, e uma baixa auto-estima reflete na aprendizagem. (Entrevista com professor negro do ensino médio, escola privada, São Paulo).

Há a tendência de que professores e os próprios alunos se inclinem a reconhecer que raça imprime um diferencial no desempenho escolar, e quando o admitem, defendam que a questão é a inscrição por classe social ou a falta de empenho nos estudos dos próprios alunos. Os atores tendem também a defender a escola, considerando que se há diferenças em aproveitamento escolar, não é culpa do estabelecimento educacional. Costuma-se passar ao largo, professores principalmente, do que é ressaltado na literatura, ou seja, o lugar da auto-estima para um bom desempenho, o sentir-se parte e gostar da escola. Ainda que se documente, de forma ligeira neste capítulo, e mais sistematicamente em outros, a vigência de apelidos, xingamentos e práticas racistas, como a marginalização do aluno

negro em relação ao branco nas demonstrações de afeto e apreço por parte de alguns professores, a grande parte dos pais e professores mesmo quando aceitam e criticam tais fatos, não consideram explicitamente que elas possam influenciar o desempenho escolar.

Tem-se, portanto, que um vetor de políticas antidiscriminatórias e de reconhecimento da humanidade dos negros na escola, contribuiria para retirar a questão do racismo da esfera de invisibilidade na qual se encontra atualmente e promoveria uma desnaturalização dos tratamentos dispensados aos indivíduos negros no ambiente escolar. Caberia também difundir para o plano do grande público os diversos efeitos no nível subjetivo e social da relação entre raça e desempenho escolar.

Em síntese, vários dos temas tratados nesta seção que ilustram práticas racistas nas escolas, como apelidos e xingamentos e a própria falta de intervenção dos professores nesses e outros casos, bem como as relações sociais entre diversos atores, que incidem em demarcações raciais, serão tratados com maior profundidade nos capítulos que se seguem nesta pesquisa.

3. PERCEPÇÕES SOBRE RAÇA E RACISMO

Neste capítulo são discutidas percepções sobre o que se entende por raça, destacando as relações sociorraciais vividas na sociedade em geral e na escola em particular. Explora-se o que o senso comum compreende por raça e racismo, quais construtos são acionados para o estabelecimento dessas noções e quais são os elementos de negociações identitárias, tendo como referência enunciações de diferentes atores partícipes do ambiente escolar, sujeitos integrantes das entrevistas e grupos focais realizados.

3.1 RAÇA E RACISMO: CAMINHOS CONCEITUAIS

A materialidade social da noção de raça, uma categoria discursiva, é sustentada no plano das relações, conjugando identificações, alteridades, estereótipos e demarcações de códigos de conduta, o que lhe empresta um significado singular como sistema de referência e de socialização, ressaltando que sua base é social. A atribuição ou a auto-atribuição racial possibilita situar o sujeito em um contexto social posicionando-o, a partir de uma presumida exterioridade, nas relações que se estabelecem.

Portanto, o destaque da conceituação utilizada é para o social. Com essa perspectiva, Guimarães (1999, p. 29) propõe uma definição de raça que auxilie “a compreender certas ações subjetivamente intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais”. Concomitantemente, contextos históricos, demográficos e socioculturais específicos contribuem para demarcar, mais objetivamente, os preceitos definidores do pertencimento e filiação

racial que remeta a um grupo ou a uma construção identitária, conforme ressalta Stuart Hall (2001).

Ainda que considerando que as concepções apresentadas pelos atores apontam para uma determinação biológica do pertencimento racial, note-se que tal recurso não é neutro, e implicitamente os traços destacados como próprios do negro sugerem falta ou distância em relação a um padrão esperado – *o cabelo não é ondulado, é pixaim* – ou um corpo que não se enquadra no padrão da normalidade e que ocupa um lugar hierarquicamente inferior em termos de evolução e funções – *nariz achatado..buracos grandes...se chorar passa de um lado para o outro* – e assim quando se descreve um negro se atenta para traços fenotípicos que possibilitem identificá-lo.

Aqui tínhamos uma professora de português, ela foi me explicar o que era o negro. Ela entrou na minha sala, eu tinha um aluno que falou: -Vou te falar os traços do negro. O nariz é completamente achatado, se ele chorar passa de um lado para o outro, os buracos são grandes. Aí ela foi explicando: - O cabelo não é um cabelo ondulado, ele é pixaim mesmo. (Grupo Focal - professora branca do ensino fundamental, escola pública, Brasília).

No Brasil, trabalhar com o conceito de raça implica considerar necessariamente a sua plasticidade, ponderando a dinâmica que a mestiçagem provoca nas relações sociorraciais em termos de gradações, quer quanto a estigmas, quer quanto a aceitações e nomeações do outro.

3.2 PERCEPÇÕES

A seguir se identifica tipologia de percepções que variam, passando em alguns casos pela negação de racismos, outras vezes minimizando-os, com ênfase em uma “determinação” orientada pela classe social, ou ressaltando a indignação, como considerar o racismo como uma violência.

No plano do conhecimento a orientação por minimizar o lugar próprio da raça, considerando a determinação de classe, é comum e são vários os depoimentos nesse sentido, como mostra um professor

pardo de Salvador: *Olha, o negro no Brasil é negro quando ele é pobre. Quando ele é rico ele é branquinho que dá gosto. A questão é puramente social, o negro é negro quando é pobre, se ele tiver um dinheirinho no bolso ele é branquinho que dá gosto.*

Os entrevistados costumam afirmar que no Brasil há discriminação racial: *O Brasil é um dos países mais racistas que tem*, segundo a mãe negra de uma escola privada de Belém. Contudo é relevante a parcela daqueles que minimizam a existência de práticas racialmente preconceituosas e discriminatórias contra os negros tanto na escola, quanto na sociedade de forma mais geral, embora não neguem a ocorrência de preconceitos e discriminações. A explicação dada para os preconceitos e discriminações reconhecidos se fixa em questões socioeconômicas e de classe.

Eu acho que há [preconceito e discriminação]. Principalmente, se o negro é pobre... Aliás, eu acho que essa diferença vai mais por aí mesmo. Hoje em dia, a gente vê que há uma valorização demais da questão financeira, do dinheiro. Então, a pessoa quando não tem dinheiro, mesmo sendo branca, ela é discriminada em qualquer lugar. Você vê que o consumismo está grande demais. O adolescente sofre muito com isso porque quando ele tem o poder aquisitivo baixo ele não pode ter os objetos de desejo dos adolescentes, ter as roupas de marca, as roupas que fazem a cabeça, frequentar bons lugares, ir a shows... Tudo isso custa caro e quando eles não podem, eles sofrem com isso, tanto o negro quanto o branco. Eu acho que o problema maior não é nem a questão de ser negro é a questão de ser pobre hoje em dia. Os negros eu acho que são a maioria. Talvez, venha já da questão de que, quando os negros foram libertos, eles não tiveram muita oportunidade. Primeiro, eles eram escravos. Escravos não iam pra escola. Eles não tinham acesso ao estudo. Eles foram libertos, analfabetos, sem família, sem dinheiro, sem especialização nenhuma. Iam fazer o quê? Então essa herança vem desde da época da libertação dos escravos. Houve uma certa evolução, eles melhoraram nesse aspecto, por causa da luta que é muito grande. O pobre, tanto o negro quanto o branco, sofre muito pra estudar, e o negro mais ainda porque ele já vem de uma geração que não tinha nada. Ele teve que lutar muito mais do que o branco. O branco já tinha família, mesmo pobre. Um tio estudou, um primo estudou... Um ajuda aqui, outro ajuda ali. O negro, não. Ele veio de uma herança que ninguém teve acesso ao estudo, por isso eu acho que hoje em dia a maioria pobre é negra. (Entrevista com mãe branca, escola pública, DF).

São muitos os testemunhos que destacam o racismo como um processo que tem dinâmica própria, e que não recorrem para o seu reconhecimento a combinações de classe e raça, e que sublinham um *ethos* político cultural. É comum particularmente na fala de adultos, pais e professores, a menção de que *o Brasil é um país racista*.

Por racismo entende-se uma prática que inflige inferioridade a uma raça, sendo que suas bases encontram-se fixadas em relações de poder que são legitimadas pela cultura hegemônica. Cunha Jr. (1992) define racismo como práticas que são reproduzidas a partir da consciência social coletiva inculcando um amplo conjunto de valores e verdades, sendo que os resultados das ações são a comprovação de “verdades falseadas”. Essa definição é corroborada pela perspectiva de Cavalleiro (1998, p. 14) que, além de entender o racismo como uma “ideologia que permite o domínio sobre um grupo”, também chama a atenção para a diferenciação entre racismo individual e institucional. Enquanto o primeiro abarca atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios, o segundo engendra um conjunto de “arranjos institucionais” que restringe a participação de um determinado grupo racial em um determinado local.

Considerando as narrativas dos atores pesquisados, observa-se que, mesmo quando não estimulados por questões diretas sobre raça e racismo, essas noções são recorrentemente evocadas. Em diversas situações se afirma que há um grupo específico de indivíduos que recebe tratamento diferenciado, por ser percebido como um segmento singular. Embora haja posições contrárias, os alunos de um grupo focal de uma escola privada no Distrito Federal apresentam uma compreensão, que se configura como uma tendência, de que *racismo é quando a pessoa branca quer ser melhor do que a negra*. São as especificidades de um grupo que o caracterizam como objeto, ou não, de práticas racistas.

Contrários à perspectiva que justapõe classe e raça, Hasenbalg e Silva (1990), como também Munanga (1986), procuram demonstrar que existe uma ideologia racista que opera para além das determinações de classe, sendo que o que se configura é uma dupla desvalorização do segmento negro, por ser pobre e por ser negro. Munanga (1999) adverte sobre a ambigüidade raça/classe, sendo que a mestiçagem aparece como um elemento que contribui para a “aniquilação” da identidade negra, caso se considere o branqueamento como uma possibilidade de elevação de *status*, de forma que, quanto mais disfarçáveis forem os traços negróides dos

mestiços, maior a possibilidade de serem incluídos no grupo branco. A partir dessas questões orientadoras, Munanga (op.cit) elabora, considerando os trabalhos de Oracy Nogueira, sua concepção sobre raça/cor.

No Brasil, a percepção da cor e outros traços negróides é 'gestáltica', dependendo, em grande parte, da tomada de consciência dos mesmos pelo observador, do contexto de elementos não-raciais (sociais, culturais, psicológicas, econômicas) e que estejam associados – maneiras, educação sistemática, formação profissional, estilo e padrão de vida – tudo isso obviamente ligado à posição de classe, ao poder econômico e à socialização daí decorrente (MUNANGA, 1999, p. 88).

Chama a atenção para a percepção de que elementos não-raciais contribuem, em grande medida, para a construção do negro brasileiro, o que colabora para a desnaturalização dessa categoria; e a identificação atribuída tem grande peso no momento da auto-identificação, desta forma é a combinação de ambos os processos de identificação que viabilizam uma negociação identitária. Ainda de acordo com Munanga, mesmo considerando-se que a maior parte das "populações afro-brasileiras" encontre-se hoje em zona (identitária) flutuante, é necessário não perder de vista que o preconceito e a discriminação raciais perpassam as relações sociais. Ou seja, ainda que se considere toda a fluidez, plasticidade, fragmentação e dinamicidade que as identidades raciais apresentam intrinsecamente, o racismo ainda é uma prática recorrente e possibilita identificar ações intencionalmente orientadas para determinados grupos ou segmentos sociais. Essa é uma apreensão que não escapa das percepções dos interlocutores na pesquisa, conforme pode ser observado na fala da mãe negra:

O racismo não acabou, de jeito nenhum. É, não acabou. [...] Em shopping que a gente vai, em lojas, tudo tem racismo. Porque eles, os seguranças, nos seguem. Se entrar um branco eles não seguem, uma branca eles não seguem, mas se for nós morenos eles entram atrás, disfarçando, querendo escolher alguma coisa. Mentira. Só pra ver se a gente vai pegar alguma coisa. Porque acha que porque nós somos negros nós somos todos ladrões. Então é no shopping, em lojas, em mercado, em tudo acontece isso... em banco também. (Grupo Focal, escola pública, Salvador).

No Brasil, o tratamento diferenciado que os negros recebem em diversos ambientes é expresso nas falas dos atores, como evidenciado no argumento de um aluno branco do ensino médio de uma escola privada em Salvador: *Se um negro andar em um carro bom, de gravata, todo mundo vai achar que ele é motorista, ou dizem que roubou o carro.* Essa percepção pode ser generalizada e é indicativa de que há uma gama de atributos estereotipados que rotulam os negros brasileiros, dificultando o seu acesso a alguns lugares ou diferenciando o tratamento a que são sujeitos. Uma professora branca do Rio Grande do Sul chama a atenção para a questão de que o racismo contra os negros é uma prática constante que aprisiona os indivíduos em rótulos.

Eu acho que as pessoas muitas vezes dizem que não são racistas, mas no fundo, no fundo, são racistas mesmo. Quando elas olham para o negro e quando um negro passa correndo, já acham que o negro é assaltante. Se o negro não está bem vestido, o negro já é um qualquer. Se elas fazem isso, então, elas são racistas. Racismo a gente está vendo todo dia aí. As pessoas, os negros às vezes são muitos racistas. (Entrevista – professora do ensino fundamental, escola privada, Porto Alegre).

A mãe de um aluno negro do nível fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Sul apresenta uma reflexão que vai ao encontro do que está sendo afirmado. Segundo ela: *Por exemplo: se um negro vai procurar emprego, eles sempre dão preferência aos brancos, se o negro é novo demais eles já não querem, se é velho demais eles já não querem, e já tem muita diferença. A noção de racismo é construída acionando-se a percepção de que há um tratamento diferenciado que é conferido aos negros em decorrência dos estereótipos acoplados ao pertencimento racial.*

3.2.1 RACISMO É IGNORÂNCIA

Um entendimento, amplamente difundido, é o que atrela racismo à ignorância. Exemplar é a fala de um aluno negro do ensino médio de uma escola privada do Distrito Federal que enfatiza sua

compreensão do que seja racismo: *Eu acho que racismo é ignorância, falta de conhecimento, intolerância. O que mais tem é racismo velado no Brasil. O pior racismo que tem.* Essa mesma compreensão é manifesta por todos os atores envolvidos na pesquisa qualitativa; em grupo focal com pais de alunos na Bahia se obteve o seguinte relato de um pai branco:

Ignorância, simplesmente a base do racismo é a ignorância. Você sabendo o que tu és, você não vai fazer nada. Você não vai praticar o racismo, não vai discriminar o outro. Qual é a base? Nossa história religiosa diz que somos católicos, o que ensina a igreja católica sobre quem tu és? Nada. Não ensina nada. Existe diferença entre eu e tu e ela, nós três aqui? Descendência de negro, também misturada. Existe diferença? É pura e simplesmente ignorância. Porque tu estás com uma roupa mais bonita, és diferente de mim? Não. Essa é a base do racismo. A ignorância. Porque se a igreja, já que nós somos católicos, ensinasse aos indivíduos quem tu és, quem ele é, qual a raiz dele, a essência dele, ele não vai discriminar ninguém. Porque o racismo simplesmente não existiria. Ele está focado na ignorância do ser. Somente. (Entrevista – casal de pais de aluno branco, ensino fundamental, escola privada, mãe negra e pai branco, Salvador).

A explicação de que o racismo é resultado da ignorância perpassa os discursos de muitos atores. Desta forma, na enunciação formulada por alunos, professores, pais de alunos e diretores de escola há uma tendência em explicar o racismo como produto de falta de conhecimento, conforme segue o relato da professora negra do Pará:

Eu vejo o racismo como a falta de informações. A falta de conhecimento do ser humano em si. É, justamente, já houve mais que do momento que foi abolido, eu acho que faltou mais esclarecimento, mais conhecimento para que isso não levasse a frente até os dias atuais. Então se ele ainda existe é por desconhecimento, ignorância do ser humano. (Entrevista – professora do ensino fundamental, escola privada, Belém).

Essa compreensão é compartilhada por diversos segmentos da sociedade brasileira. Cardoso ao prefaciar o livro *Superando o Racismo na Escola*, inicia assegurando que “racismo e ignorância caminham de mãos dadas”, um pouco mais adiante afirma que “não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo” (MUNANGA, 2001, p. 1). Apesar de o acesso à cultura e informação promoverem maiores chances para o enfrentamento de preconceitos e para a desconstrução de estereótipos – já que a

ignorância impossibilita qualquer questionamento ou reflexão sobre determinado tema –, ele não assegura de modo algum a transformação do imaginário social e das representações coletivas que se fazem dos grupos de indivíduos. No mesmo livro supracitado, Munanga, que faz a apresentação, ressalta que se a superação dos preconceitos se concentrassem “apenas no domínio da razão, [...] nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro” (MUNANGA, 2001, p. 11).

Em outras palavras, o alerta desse antropólogo se orienta no sentido de apresentar caminhos para a superação do racismo nas escolas, e para que isso aconteça é necessário lidar tanto com a razão – que subsidia a intencionalidade – quanto com a emoção – aporte das sensações –, ambas presentes em situações de preconceito e discriminação racial. A lógica elaborada e sistematizada racionalmente acerca de atitudes preconceituosas e discriminatórias, portanto, não é capaz de, por si só, eliminar posturas racistas. Já que não são unicamente resultado da escassez ou ausência de informações, mas produtos de culturas humanas que envolvem a combinação de fenômenos, alteridades, afetividade e racionalidade.

3.2.2 RAÇA COMO ESTIGMA

No Brasil, os negros constituem um grupo sociorracial que se destaca como depositário de estigmas⁶⁴ gerados a partir de atributos relacionados à filiação racial e aos estereótipos associados a essa filiação. Raça aparece como um significante não necessariamente atribuído a indivíduos, mas sobretudo a grupos sociais, desta forma o estigma daí advindo acaba por atingir o grupo e não somente o

⁶⁴ De acordo com Goffman (1982), um estigma está sempre em referência a um atributo que tem como característica principal ser depreciativo. Todavia, um atributo que estigmatiza alguém pode conferir normalidade a outro indivíduo, já que é nas relações que o estigma se realiza.

indivíduo. De forma coincidente, as barreiras sociais que são construídas interceptam o grupo, sendo que este pode passar a ter direitos negligenciados, além de liberdades cerceadas. Essa percepção está presente nos discursos de alunos, professores, pais de alunos e diretores de escola. Uma aluna negra do ensino fundamental de uma escola privada em Salvador diz ser favorável a cotas raciais nas universidades porque os negros não teriam as mesmas oportunidades que os brancos, evidenciando que há impedimentos sociais que atingem mais a um grupo que a outros. Ela assegura: *Eu acho que isso é legal porque a maioria dos negros não consegue, pela cor. E minha prima, nesta semana, ela vai tentar achar uma vaga porque eles estão abrindo vagas.*

Emblemática dessa perspectiva de que raça é um significante central para classificar e atribuir valor a grupos sociais específicos, pode ser percebida na fala de um aluno branco do ensino médio de uma escola privada de Salvador ao defender seu ponto de vista de que brancos e negros não têm as mesmas oportunidades na sociedade brasileira: *Pelo amor de Deus. [...] Se você comparar os grandes cargos e os grandes empresários, grande isso e aquilo, a maioria são brancos.* No mesmo direcionamento é a fala de uma diretora negra de uma escola pública do Pará: *Se for negro é pobre, é bandido. Às vezes as pessoas até marginaliza, às vezes. Então no Brasil tem sim [racismo], porque as pessoas estão muito relacionadas à cor, à posição social e aí, automaticamente, as pessoas acham que se é pobre, é negro, às vezes, é bandido.*

Cavalleiro adverte que imagens construídas acerca de indivíduos negros e brancos, podem ser interiorizadas, no decorrer da sua formação, por meio dos processos socializadores. “Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito de um grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto” (CAVALLEIRO, 1998, p.11). E corroborando a compreensão de existência de uma equivalência entre ser negro e ser inferior, tanto econômica quanto cultural, social ou esteticamente, podem ser apresentados relatos de diversos atores e de variadas localidades no país.

[...] *Eles [meus pais] falaram realmente assim: que negro é uma coisa feia. Que ser negro é ser feio, é sinônimo de ser feio. E eu tive um trabalho muito grande para fazer com que minha mãe... para ela aceitar [o namoro]. Não que ela adore a pessoa. Não. "Tudo bem se você quer namorar, eu jamais me casaria com um negro". Eu tive que conversar muito com ela, não pelo meu namorado, mas pela burrice que ela estava fazendo. Conversando com ela que a beleza independe de cor, a inteligência independe de cor. Então está enraizado na mente das pessoas que negro é coisa feia.* (Grupo Focal – professora mestiça do ensino médio, escola pública, Salvador).

Um outro exemplo, que evidencia também a abrangência de variadas dimensões no processo de construção da inferioridade dos negros, está presente no relato de uma aluna negra de uma escola pública do ensino médio em Belém, que observa a percepção, amplamente difundida, de que os negros são inferiores profissionalmente: *Na minha família, a minha tia é negra, e o filho nasceu branco e perguntaram se ela era babá dele [...] Sempre a gente acha que negro é babá, empregada.*

Nos depoimentos acima transcritos é possível a compreensão de que o pertencimento racial concentra atributos capazes de subsidiar a geração de estereótipos estigmatizadores dos negros. De acordo com Goffman, o estigma é a relação que se estabelece entre atributo e estereótipo, desta forma alguém com um estigma apresenta redução de sua condição de normalidade e ainda, "a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente, como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição" (GOFFMAN, 1982, p.150). Uma vez mais, fica evidente a intencionalidade que pode estar presente em situações de racismo, o que contribui para problematizar a compreensão de que a ignorância é o terreno onde o racismo germina. Reforçando o argumento anteriormente utilizado, constata-se que um dos terrenos onde o racismo germina é o das relações socioculturais.

3.2.3 MAS QUEM É QUE SE CONSIDERA COMO RACISTA?

Conforme vem sendo analisado, existe uma tendência ao reconhecimento de que no Brasil existem práticas racistas contra

peças negras, contudo várias vertentes são observadas na caracterização desse racismo. Uma situação recorrente é aquela em que o indivíduo que emite a impressão não se percebe como racista, tampouco o grupo ao qual pertence é observado como se adotasse práticas preconceituosas e discriminatórias. Há uma inclinação em considerar um outro como o “culpado” pelo racismo. Nessa perspectiva, os professores comumente identificam os alunos como racistas, eximindo a si e seus colegas de tal denominação. Concomitantemente à nomeação dos alunos, como os racistas, toma forma as representações que são elaboradas, contribuindo para a construção de perfis em relação aos alunos, considerados como mais propensos a perversidades⁶⁵. Representativo do que está sendo dito é a fala da professora negra.

Agora essa questão do preconceito existe aqui na escola, entre os alunos mesmo. Eu estou cansada de chamar atenção de aluno que diz: ‘ah, olha esse preto aí.’ Eu digo: ‘não fale assim com ele. Eu acho horrível, toda vez que eu ouço essas expressões eu procuro tirar’. Eu digo: ‘não, respeite seu colega, ele é igual a você’. Mas as crianças são muito cruéis, sabe?’ (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, escola pública, Belém).

Muitas vezes, o outro, o racista ou o que discrimina, ou o que se isola, segundo os professores, é o próprio negro. Tal artifício de culpar as vítimas por sua vitimização é ressaltado em outras pesquisas, como em Abramovay & Rua (2002). Nessa perspectiva também os professores são os agentes mais expressivos. No relato que se segue uma professora apresenta a compreensão de que os negros são os agentes do racismo por excelência, de forma que ela mesma e o grupo ao qual pertence, o branco, se exime completamente da responsabilidade por práticas preconceituosas ou discriminatórias racialmente orientadas.

⁶⁵ Para um maior aprofundamento sobre as representações que os professores fazem da juventude, consultar Abramovay e Castro (2003).

O racismo tem que terminar pelo próprio povo descendente. Porque eles têm que se amar e se respeitar pra ficar mais fácil a aceitação dos outros, porque se há adversidade com eles... eles também evitam, muitos se isolam nas favelas dizendo que é a última chance, a única oportunidade, se acomodam. É um caminho difícil, um caminho árduo, mas que tem que ser trilhado. (Entrevista – professora branca do ensino fundamental, escola pública, Porto Alegre).

Vale notar que tal estratégia não necessariamente é utilizada por brancos motivados por eximir-se ou minimizar suas responsabilidades, mas uma tendência em encontrar no outro a responsabilidade por um estado de coisas. Em falas de professores negros tal recurso é também acionado, o que torna mais complexo o debate sobre questões raciais, escapando da naturalização em identificar perfis de idéias segundo a inscrição racial do interlocutor, conforme pode ser notado na fala da professora negra que se segue:

Eu já morei em um lugar que tinha uma comunidade que só eram negros. Passei pouco tempo lá e não deu pra me inserir no meio deles pra ver o que eles pensam, o que não pensam, mas deu para perceber de longe que eles parecem que fazem questão de quando tem bastantes negros de ficarem só na sua comunidade. Aí como eu já falei, cresce o racismo entre eles mesmos, se separando dos brancos e dos que são mais claros. (Entrevista – professora negra do ensino fundamental, escola privada, Belém).

O que se quer ressaltar é que tendencialmente os entrevistados, independente do pertencimento racial, encontram como agentes do racismo um outro distante. E quando não distante, é manifesta a necessidade de ser distanciado, como no caso da professora acima que busca um outro longínquo para referir-se à questão racial e de como os próprios negros contribuem para que o racismo contra negros prolifere ou se perpetue. A culpabilização daquele que é foco de preconceitos e discriminações pela situação depreciativa que experimenta é amplamente difundida e incide sobre os indivíduos da sociedade, não havendo distinção de cor/raça, e perpassa variados segmentos. Como os professores, os pais de alunos também apresentam uma concepção convergente.

Ainda existe preconceito entre nós, negros mesmos. Eu acho que entre nós mesmos existe. Um pouco, mas existe. Como eu sou babá, eu tenho muita relação assim... Eu estou só entre a classe

média alta. Então eu sei. Então eu vejo a diferença. Por exemplo: me convidaram para uma festa, e aí tinha um negrão lá. Ao invés dele vir e falar: 'puxa, tem uma pessoa ali da minha cor', não. Eu vejo que ele fica só naquela rodinha dos brancos. E isso acontece muito nas festas que eles me convidam. Como eu sou babá, elas me convidam. Então eu vejo essa diferença. Então eu me sinto, puxa vida, qual a diferença? Eu sou uma pessoa que cheguei até aqui. Eu não tenho o mesmo estudo que ele tem, mas... Eu vejo a diferença, porque ele fica só no grupo dos brancos. Por quê? Entendeu? (Entrevista – mãe negra, escola pública, São Paulo).

As referências a preconceitos e discriminações raciais, quando percebidas no grupo ao qual pertence o entrevistado, tendem a ser relativizadas preferencialmente por duas vias. Primeiro, na expectativa de uma solidariedade de raça e não de classe, como expressa na fala acima da mãe de aluno ou, segundo, ainda situadas em um passado distante, quase mitificado, como pode ser notado na fala da mãe branca de uma escola privada do ensino fundamental em Salvador: *Você vê pessoas hoje de cor, as pessoas negras como vivem hoje e como são bem sucedidas. Hoje é bem diferente do tempo da minha avó, muito diferente. Ou ainda conforme o relato da mãe de aluno que se segue, que entende possa haver práticas discriminatórias no seu grupo familiar, no entanto é distanciado no tempo, contribuindo para que o presente por ela vivido seja eximido de responsabilidades sobre as referidas práticas.*

Eu me lembro quando eu era criança. Nós tínhamos umas vizinhas bem negras, negras mesmo, então moravam bem depois da casa das minhas tias, e elas eram nossas colegas. As meninas eram da nossa faixa etária. As minhas tias achavam um absurdo meu pai consentir em termos amizades com aquelas meninas porque elas não eram brancas. Eu não sei se por causa disso, essas minhas tias seriam racistas, porque o pessoal antigamente era declarado, hoje é camuflado. E até hoje eu sou amiga dessas meninas, até hoje. Elas se formaram, têm emprego. Tem uma psicóloga, tem assistente social, tem mulher de dentista, mas até hoje, eu e minha irmã somos amigas dessas meninas, e as minhas tias que já têm quase 90 anos, elas acham absurdo até hoje nós sermos amigas. (Grupo Focal – mãe branca, escola privada, Belém).

Uma outra vertente na percepção de racismo é a que mesmo apontando para o reconhecimento da sua existência, raramente é apresentada a indicação de um eu-racista, ou seja, a tônica é: o racismo existe sim, mas são os outros que o são. As afirmações colhidas neste estudo corroboram a pesquisa de opinião realizada pela Fundação

Perseu Abramo em 2003, que demonstrou que 87% dos brasileiros acreditam que há racismo no Brasil, mas que somente 4% dos entrevistados reconhecem que são racistas. Essa pesquisa subsidiou a campanha *Onde Você Guarda Seu Racismo?*⁶⁶, que aglutina mais de quarenta instituições da sociedade civil envolvidas no combate às desigualdades raciais no país.

Muito recorrente o não reconhecimento de que o expositor, ainda que esteja falando de uma atitude que poderia ser classificada como preconceituosa ou discriminatória sem maiores dificuldades, seja racista, como ilustra a fala de uma diretora negra do ensino médio, de uma escola privada do DF: *Eu não sou racista, mas à medida que o meu filho começar a namorar uma menina negra, aí é diferente. Porque isso tem mesmo, isso daí. Dentro da própria escola, as coisas que os meninos falam uns com os outros.*

Essa compreensão está presente na fala dos atores em momentos díspares e independentemente da inscrição racial. Assim a posição de uma professora negra é exemplar.

Eu não sou racista, assim, eu penso o que precisa é nós, eu no caso, me juntar com gente da minha...[raça] Negro, acho que eu não tenho muito contato com negro porque eu fico naquele ambientezinho e não é falta de oportunidade que eu conheço muita, é falta de tempo pra correr atrás, eu acho que em parte a falha é minha. Eu deveria correr mais. (Entrevista – professora negra do ensino fundamental, escola privada, São Paulo).

Embora menos expressivos, há relatos de pais de alunos que seguem a mesma direção. O enunciado a seguir sugere um racismo distante de um eu-racista. Esse extenso relato apresenta vários pontos que já foram e que ainda serão discutidos, há explicações para a existência de racismo na sociedade brasileira, sendo que os fatores

⁶⁶ A campanha considera que o racismo constitui um entrave para que se alcancem os direitos de cidadania, o que possibilitaria a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática. Dentre outros, o objetivo da campanha é desvendar o perfil da desigualdade racial no Brasil, por considerá-la *sui generis*, nociva a todos, se manifesta diferentemente em cada atitude, indo da crueldade à sutileza (não menos cruel), das agressões explícitas às piadas de cunho racista.

históricos são apresentados como responsáveis pelo estado de coisas caracterizado por preconceitos e discriminações que são vivenciados hoje no Brasil, minimizando os elementos atuais que operam e organizam as relações de forma a manter os negros em situações de inferioridade.

Existe racismo sim. Agora, eu não sou uma pessoa racista, agora existe. Porque somos iguais, então por que é que tem que dizer que fulano é diferente? Porque ele tem uma cor diferente da minha? Porque é uma coisa que incomoda. Porque está presente aqui na nossa sociedade, é uma coisa que não gostaríamos que existisse, mas é uma coisa que existe. Agora, infelizmente, é o que eu falei, os primeiros negros que vieram para cá eles vieram numa situação inferior, já chegaram assim. Estamos agora num outro século, já chegaram assim, estamos até andando, mas não chegou onde devia ainda. Vai ser difícil porque é aquela coisa: a primeira impressão é a que fica. Então você vai ver na história do Brasil. Na maioria das pessoas, na maioria das cabeças, elas não conseguem tirar isso, não conseguem. Eu tenho médicos maravilhosos que são pessoas negras. Aí uma irmã do meu marido que veio aqui e a levei para fazer um check-up em todos os médicos e levei a ele. Aí eu a levei a todos os médicos, mas quando eu entrei no consultório dele, ela falou: - Nossa! Mas ele é negro. E eu falei: Ele é um excelente médico aqui e é igual a você. Aí ela perguntou: Como é que ele conseguiu chegar a ser médico sendo negro? Então mudar a cabeça dela é difícil. Mudar a cabeça da pessoa é difícil, eu acredito que muitas pessoas não consigam encarar que é um ser humano por causa do início da história. As pessoas que foram tiradas do seu país, a África, e foram trazidas para cá para serem escravas, é uma parte da história que a gente não devia nem falar. Pelo sofrimento que eles tiveram. Mas os índios também foram escravizados, invadiram a terra deles aqui, quando eu vejo essa situação que teve com o índio, meu Deus que pobreza! E que raiva que dá na gente. (Entrevista – mãe branca, escola privada, Salvador).

Edson Cardoso (1992), ao analisar as manifestações possíveis do racismo no Brasil, chama a atenção para as especificidades como a “dominação” que acontece via um pretense afeto. Desta forma, aquilo que aparentemente se mostra como afetuoso pode estar encobrendo formas de dominação e de compreensão aprofundada da superioridade de alguns seres humanos em detrimento da inferioridade de outros. Partindo das concepções de Frantz Fanon (1983) e Stuart Hall (2003), de que as relações e interações são determinantes nas construções identitárias não se situam em um único pólo, os agentes. Os contextos sociorraciais devem ser entendidos como fruto das interações entre indivíduos, independentemente de seu pertencimento racial, sendo que todos eles apresentam capacidade de agência na tessitura do social. São essas

premissas que possibilitam a Fanon (1983) afirmar que: “O negro não é. Tampouco o branco”. De forma que, como construtos socioculturais, não há qualquer possibilidade de equivalência pautada em uma essência natural, já que o eu somente existe se orientado para o outro.

3.2.4 EXISTE, MAS É SUTIL

Uma outra ocorrência indicativa de uma cosmovisão acerca do racismo diz respeito à percepção deste como algo dissimulado. Termos como “camuflado”, “sutil” e “mascarado” são muito recorrentes para explicar a compreensão das especificidades do racismo no Brasil, conforme se expressa uma professora negra do ensino fundamental de uma escola privada de Porto Alegre: *Mas existe aquele racismo que é muito sutil, é meio mascarado. A pessoa é preconceituosa, convive bem, mas na hora de uma relação mais íntima, exclui.*

A apreensão de que o racismo no Brasil é dissimulado se manifesta na fala de um aluno que apresenta suas reflexões a partir da utilização de um exemplo hipotético.

Por exemplo: em loja de shopping muito menos lógico eles quererem contratar bem aparentada, bonitas e tal. Aí, se a pessoa for um racista e for um negro lá, ele não vai contratar porque ele quer, por exemplo, se ele acha que o preto não é uma pessoa bacana, ele vai falar: não quero negro aqui, quero pessoa de boa aparência. Que tem muito cara que não gosta de negro de jeito nenhum. (Grupo focal – alunos do ensino médio, escola pública, DF).

A mesma compreensão pode ser percebida na fala de uma diretora que tenta explicar a especificidade da questão racial no Brasil, entendendo que aqui há um racismo que, embora existente, é condenável e repreendido pelos indivíduos que presenciam alguém com práticas racistas.

A questão racial no Brasil é ridícula. É uma coisa assim... que existe ainda muito preconceito. O preconceito é uma coisa que deveria ser abolida não só no Brasil, mas em todo mundo. Existe ainda muito preconceito racial no Brasil e ele é camuflado. As pessoas muitas vezes fingem não

serem preconceituosas, só fingem. Por que fingem? Porque pode responder um processo, pode isso, pode aquilo. É feio dizer na frente das pessoas que é racista. [...] É difícil falar sobre racismo porque nós somos um país racista e é difícil a gente admitir que a gente é. (Entrevista – diretora branca do ensino fundamental, escola pública, DF).

A pretensa sutileza do racismo à brasileira não produz um panorama mais equânime em termos de acesso a bens materiais e simbólicos entre brancos e negros. Uma aluna negra de Salvador que está na 4ª série do ensino fundamental descreve suas impressões sobre o racismo, sendo que sempre o vê como: *Coisa ruim... Porque bota defeito nos outros... Diz pra gente que ela é mais bonita, aí discrimina. Diz que aquela pessoa é negra, do cabelo ruim. Que essa pessoa, não pode ter aquilo porque é negro.* E mesmo aqueles informantes que compartilham da noção de que no Brasil as relações raciais são mais “camufladas”, reconhecem a crueldade daquelas práticas, admitindo-se que pode haver impactos negativos na vida dos indivíduos.

Portanto, há duas reflexões que são apresentadas, sendo que as duas insinuam o reconhecimento dos efeitos nocivos que o racismo causa. Na primeira delas o entendimento é o de que o racismo, ainda que *uma coisa ruim*, implicaria menos sofrimentos, produzindo um impacto menos intenso, ou seja, a tese de que o racismo no Brasil seria *melhor* que em outros lugares por causa de sua especificidade relacionada a uma suposta sutileza, conforme pode ser notado no trecho que se segue de uma entrevista com a mãe branca de uma escola privada do nível fundamental, em Salvador: *Lá [nos Estados Unidos] o racismo é pior do que aqui, sabia? Muito pior, muito pior.*

Já na segunda reflexão, a idéia de que o racismo no Brasil tem características que se prestam a disfarçar sua real dimensão e profundidade, o que o torna mais cruel, já que no momento em que é revelado, através do ato, apresenta-se de forma inesperada.

Um aluno negro do ensino médio de escola privada do Distrito Federal argumenta que o preconceito racial aqui no Brasil é *maior do que no restante do mundo, porque o racismo aqui é velado*, e conclui: *Eu acho que a escravidão no Brasil não acabou ainda.*

A aparente ausência de racismo ou seu encobrimento inviabiliza a possibilidade de a vítima da violência se defender, como sugere a fala a seguir que ressalta que o racismo se associa a um tipo de agressão emocional.

Entendo como uma atitude de violência quando ela se torna presente em atitudes e atos que você vê. Ela existe, claro, mas ela é mais visível se você vê uma coisa praticada. Assim, a olhos vistos. Vamos dizer, a pessoa foi discriminada porque quis entrar em algum lugar e a pessoa se achou no direito de barrar porque ela era negra. Eu acho que ela se mostra nessa hora, mas ela está presente ali escondida e eu acho que a pior é essa que está ali escondida. Porque ela mexe numa coisa interna da pessoa, que às vezes a pessoa vê e não pode fazer nada. A pessoa não foi agredida verbalmente, a pessoa não foi agredida fisicamente, mas a pessoa foi agredida emocionalmente por aquela situação e eu acho que isso desestabiliza qualquer um, seja branco, seja pobre, seja quem for. (Entrevista – mãe branca, escola privada, Salvador).

Os pontos que aproximam todas essas diferentes percepções apresentadas e debatidas gravitam em torno da compreensão de que no Brasil existe discriminação racial, e que posturas racistas causam muita dor e sofrimento aos indivíduos envolvidos em situações de preconceito, o que leva a que muitos, como mais se especifica no tipo seguinte, classifiquem o racismo como violência.

3.2.5 RACISMO COMO VIOLÊNCIA

O racismo é caracterizado por muitos como uma violência e que pode assumir tanto o caráter de violência física como de uma violência moral, mais sentida pelas vítimas.

Tem um lado, não sei se bem da ignorância, mas eu acho que às vezes o racismo tem o lado também da violência, no momento que agride a pessoa, muitas vezes até fisicamente, muitas vezes moralmente. Como a segregação, impedir você de fazer alguma coisa porque é daquela raça. (Entrevista com pais de aluno branco do ensino fundamental, mãe negra e pai branco, escola privada, Salvador).

De fato, um tipo de significado que se contrapõe à idéia de que o racismo brasileiro seria inofensivo, inclusive por ser mascarado, sutil, é o que indica que ele é, independentemente de sua forma, uma

violência. Mas ambas as posturas são evidenciadas em falas dos atores pesquisados. Uma professora negra de Porto Alegre sintetiza essa questão:

Então a questão do racismo no Brasil é muito séria, as pessoas dizem que não são racistas, só que é um racismo mascarado, as pessoas fazem de conta, mas elas pensam assim. Algumas famílias que têm origem alemã, italiana ou sei lá o quê: "Eu não gostaria que meu filho casasse com uma negra." Ou: " Não gostaria que meu filho namorasse uma negra." Elas têm uma forma de racismo para a sociedade e elas não gostam de demonstrar, mas dentro da família... Claro que dentro disso tudo existem pessoas que não são racistas, mas de um modo geral a nossa sociedade brasileira é racista. (Entrevista – professora negra do ensino fundamental, escola pública, Porto Alegre).

Um outro professor apresenta sua percepção de como o racismo colabora para a consolidação de relações hierarquizadas entre os indivíduos. Ele chama a atenção também para o fato de que o racismo constitui-se em violência tanto física, quanto simbólica.

Ele ofende, ele rebaixa, ele diminui, a violência não é só física ela é psicológica também. Você escutar que você é inferior, que você é um nada, que você faz tudo errado é horrível para a pessoa, para o aluno principalmente e para a criança isso deve ser um baque muito forte, então eu sou totalmente contra. (Entrevista – professor branco do ensino médio, DF).

3.2.6 PERCEPÇÃO DA ESCOLA COMO LUGAR DA AÇÃO E DA NÃO-AÇÃO SOBRE O RACISMO

Considerando a complexidade que envolve as relações raciais no Brasil, a discussão é o caminho mais promissor para sua problematização, identificação dos problemas e proposição de possíveis soluções. Como pode ser verificado na fala de uma diretora negra de uma escola pública de Salvador: *A gente tem que discutir [sobre o racismo] e tem que ter facilidade para discutir, e tem que ter discernimento para discutir, e aí inserir essa discussão nas escolas mesmo.* Contudo há que se ressaltar que nas entrevistas e grupos focais realizados é relevante a percepção de que uma possível solução para as desigualdades raciais seria não "tocar no assunto". Advoga-se implicitamente uma certa "lei do silêncio", um não-falar sobre a questão do racismo.

Ou seja, há uma compreensão compartilhada por diversos atores e que é relevante, embora não seja preponderante, de que não discutir o assunto e preferencialmente não se referir à questão é a forma mais adequada para solucionar problemas relativos a desigualdades raciais, não somente no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo. Conforme manifesta uma professora do ensino médio ao posicionar-se contrária à implementação de ensino de História da África nas escolas.

Eu não sei, mas às vezes eu acho que quanto mais falam, o tiro sai pela culatra. Eu acho muitas vezes isso. E alguns alunos são assim. Se começar a falar como era na África, daí sim, tem gente que põe para fora toda a maldade que tem, que o negro tinha que ter voltado para a África. Tem gente que faz isso e muito. (Entrevista – professora branca do ensino médio, escola privada, Porto Alegre).

A busca por uma espécie de esquecimento que envolve as desigualdades raciais nas relações sociais está presente em diversas instâncias, sendo que essa postura encontra-se também no ambiente familiar, como expresso pela mãe negra de um aluno, de uma escola pública do DF: *Apesar do meu marido ser racista eu não sou e meus filhos, graças a Deus, eles não são. Também nunca conversei sobre isso, nunca precisou. Ou ainda, outra mãe negra de uma escola privada de Belém que defende um ponto de vista: O pessoal diz que política e religião não se discutem. O racismo também devia ser assim, não se discute porque não chega a nenhuma conclusão.*

A compreensão de que esquecimento é uma possibilidade viável para a solução de problemas advindos das desigualdades raciais não se restringe à família, mas atinge o ambiente escolar, em que um não-tocar-nesse-assunto caracteriza uma postura da escola frente ao problema, ou seja, como forma de não combatê-lo. Portanto, discutir questões relativas a raça e a racismo somente desestabilizaria um ideal de relações sociais. Um diretor branco do ensino médio de uma escola pública do DF argumenta que não há nenhuma manifestação na escola em torno das datas relativas aos negros brasileiros porque: *Olha, nas escolas que eu tenho passado são datas que passam despercebidas (sic). Eu acho que quanto mais você mexer naquilo que causa polêmica é pior.* Seguindo a mesma tendência, uma professora diz:

Tentamos não tocar nem nesse assunto [a pergunta foi: qual a composição racial da escola?] para que justamente não sustente o racismo. Então, aqui todos são tratados iguais, nós procuramos não abordar esses assuntos para que não venha despertar esse tipo de preconceito e justamente colocar que para a rede isso não existe. Todos aqui são iguais, apenas com cores de pele diferentes. (Entrevista – professora negra do ensino fundamental, escola privada, Belém).

Essa mesma professora prossegue dizendo que admite somente palestras quando a questão racial está em foco, e argumenta que sua preocupação maior é não reproduzir relações raciais conflituosas.

Palestras. Somente palestras para justamente não fortalecer esse ato racial. Porque o pensar, o que me leva a pensar é que justamente quanto mais você fala, quanto mais você mostra, parece que esse preconceito aumenta justamente por seres que ainda estão em formação, ainda estão se conduzindo à adolescência e à fase adulta presenciando esse tipo de mídia, leva com ele, faça essa diferença. E se tudo isso terminar, com certeza terminaria o racismo. Porque não teria mais em quem se espelhar, em que comparar. (Entrevista – professora negra do ensino fundamental, escola privada, Belém).

Embora esse posicionamento não possa ser generalizado, ele é relevante, considerando que grande parte dos alunos informam que em suas escolas não são discutidas, nem em sala de aula com seus professores, nem em momentos emblemáticos como no dia da consciência negra, nem em palestras esporádicas, questões relativas à situação dos negros no Brasil hoje. A ausência de discussões é uma reclamação também do corpo docente.

Eu acho uma falha nessa escola no sentido que eu nunca vi uma palestra e olha que aqui é uma escola religiosa, fala assim de tanta coisa bonita, mas eu nunca ouvi nesses nove anos que estou aqui alguém falar alguma coisa de conscientização perante os alunos. Você entendeu? Ao racismo. Conscientizar os próprios colegas. Entendeu? Não houve ainda. Certo? Então eu acho uma falha muito grande e aqui dentro existe racismo dentro dessa escola e eu provo. Eu provo e não é uma ou duas, três vezes. Existe. Tem racismo aqui. (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, escola privada, São Paulo).

A ausência ou escassez de discussões torna possível afirmar que há um silenciamento com relação à questão racial na escola, um silenciamento que, para alguns, pode conduzir a um esquecimento, que é entendido por muitos atores como única possibilidade de solução para o problema das desigualdades raciais.

São apresentadas diversas explicações para esse não-tocar-no-assunto, vale uma ênfase, em um primeiro momento, nas explicações, sobretudo das pessoas negras, que apresentam a percepção de que falar sobre raça e racismo equivale a reviver uma dor. A mãe negra de uma escola privada em São Paulo explica que não gosta de falar *Porque ele é um pouco doloroso. Então, eu falo com você e fico até emocionada porque eu já passei por isso.*

A dor e tristeza podem ser percebidas na fala de um aluno negro do ensino fundamental de uma escola pública do DF: *As meninas me chamam de nego do cabelo duro. Acho ruim. Só falo assim: 'não eu não sou isso não'.* No mesmo grupo focal, alguns alunos manifestam desconforto ao entrar na temática, sugerindo que discutir o assunto parece implicar dor, como pode ser notado na fala de uma aluna: *Eu não gosto de falar de racismo, não. Ao que a entrevistadora pergunta: Você ficou engasgada? E a aluna responde rispidamente: Não. Eu não estou.*

Em um segundo momento, a justificativa mais comumente utilizada para esquivar-se do assunto é o “medo” que se sente. Esse medo está, por muitas vezes, fundado em um conhecimento parcial da legislação que tipifica o racismo como crime. Conforme pode ser notado na fala da mãe negra de aluno de uma escola pública de Belém: *As pessoas estão agredindo menos verbalmente com medo de serem processadas, mas dentro deles têm preconceito, só que não falam porque sabem que vão ser processados se chamarem de preto. Ou ainda:*

(...) Porque hoje assim, os direitos humanos, não sei o que lá... E se tu chamar alguém de negro tu pode ser processado. Então, as pessoas hoje estão respeitando mais pelo processo que há de vir e não pela educação. Quer dizer, ali tem um negro. Eu tenho que ser educada com ele, tratar ele bem em função dessa lei. (Entrevista – mãe branca, escola pública, Porto Alegre).

Em outras explicações o medo se fundamenta no excesso de cuidados que se tem para não ofender as pessoas negras, evitando-se até mesmo falar a palavra “negro” ou “preto”, por considerar-se que ao pronunciá-la é concretizada uma situação de discriminação, ou a verbalização de um preconceito. Uma aluna branca do ensino médio de uma escola privada em Salvador explica: *Quando eu vou*

descrever uma pessoa negra eu já fico com o pé atrás porque às vezes as pessoas não gostam de ser chamada de negras. A mãe branca de aluno de escola privada de São Paulo também apresenta sua dificuldade em lidar com a temática: Eu acho difícil de falar, eu sou contra, mas você entendeu? Não, não gosto de falar no assunto, não. Não fico à vontade. E o relato do aluno que se segue é exemplar dessa postura em que o enunciador demonstra não saber como se comportar frente a uma pessoa negra por temor em parecer racista e suas palavras serem interpretadas como ofensivas.

Agora eu não sei se vocês entendem isso, mas eu fico com medo de falar alguma coisa que ofenda, então eu fico um pouco como de pé atrás. Porque imagine, por exemplo, a gente chegou num restaurante uma vez eu estava com a minha mãe e meu pai e a gente chegou e tinha um negro parado, aí toda pessoa que chegava perguntava se ele era garçom porque ele estava vestido assim... Eu acho que foi até sem maldade, aí o negro perguntou porque ele estava perguntando se ele garçom: – é porque eu sou negro? É ofensivo, e eu fico com medo de dizer alguma coisa e me interpretarem mal e acharem que eu estou sendo racista. (Grupo Focal – aluno branco do ensino médio, escola privada, Salvador).

Uma interpretação desse medo que os interlocutores afirmam sentir pode ser feita como resultante da ampla difusão da ideologia de que o Brasil é uma “democracia racial”, fundada na idéia de que nessa sociedade não há barreiras raciais que impeçam a ascensão social dos negros⁶⁷. Segundo Telles (2003), o branqueamento e a democracia racial, ou o mito de que não há racismo no Brasil, têm um longo percurso de construção histórica, já se registrando sua defesa na década de trinta.

A crença de que neste país não há racismo subsidia discursos, posturas e comportamentos que tendem a dificultar as discussões sobre raça e racismo. Utilizar a categoria raça para compreender ou explicar um fenômeno apresenta-se como temeroso, como em um terreno pantanoso em que a qualquer momento o indivíduo que

⁶⁷ Para mais informações sobre a origem e disseminação do termo “democracia racial”, consultar o texto de Antônio Sérgio A. Guimarães, *Democracia Racial*.

insistir nessa postura pode afundar. Por não existir uma prática de reflexão e discussão sobre o tema, a maioria das pessoas se sente constrangida em debatê-lo, independentemente de possíveis preconceitos raciais que elas possam carregar ou não, o assunto é quase um tabu. Emblemática é a fala do professor que se segue:

Eu acho que há uma certa dificuldade das pessoas falarem do racismo, porque muitos têm medo até de, ao falar, ou se trair e demonstrar ser. Ou pelo, digamos, desconhecimento do conteúdo, ter medo de cometer um deslize e como é que eu diria assim inadequadamente até atingir alguém. Porque, às vezes, a gente não sabe quando fala determinadas coisas como as pessoas vão receber, então a gente tem medo de tocar nesses pontos mais polêmicos. [...] Então a gente fica num terreno movediço. (Entrevista – professor branco do ensino médio, escola privada Salvador).

Vale chamar a atenção para o fato de que essas concepções são, por muitas vezes, combinadas com posturas que reivindicam maior debate e ampla discussão sobre raça e racismo, sobretudo no ambiente escolar, visando a superação de desigualdades raciais que se daria via conscientização.

Eu acho que o negro enfrenta no dia-a-dia o racismo seja no olhar das pessoas, seja na entrada em alguns ambientes. Seja por crianças, por adolescentes, por pessoas adultas, ele está presente no nosso dia-a-dia. Agora claro, temos que saber lidar com isso, trabalhar para justamente ajudar na conscientização das outras pessoas a respeitar, a provar que somos pessoas comuns, como qualquer outra e que somos capazes também de qualquer realização profissional, assim como qualquer pessoa. (Entrevista – professora negra do ensino fundamental, escola privada, Belém).

São dois os pontos que podem aproximar as diversificadas concepções de raça e racismo, apresentando-se como consenso nas expressões de todos os atores e em todas as regiões do país: primeiro que o racismo é prejudicial a toda a sociedade. Uma aluna negra do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo diz que racismo é: *Discriminar os outros pela cor (...) É horrível, horrível (...) Racismo é uma coisa muito feia.* Uma compreensão que pode ser generalizada é a de que o racismo é uma forma de violência, e de acordo com um pai negro em uma escola privada de Belém: *Acho que o racismo é uma das piores violências. Eu entendo como violência psicológica.*

Já o segundo ponto que pode ser generalizado é aquele que aponta para a necessidade de solucionar o problema social que é o racismo. Assim expressa um aluno branco de uma escola privada do ensino médio do DF: *O negro tem que lutar mesmo por seus direitos pra conseguir a igualdade de condições.* Um posicionamento convergente com outros, manifestado por diferentes atores, como pode ser constatado na fala da diretora que se segue:

Eu acho que todo segmento que se sentir discriminado tem que arregaçar as mangas e lutar por aquilo que acredita. Eu acho que isso tem surtido algum efeito na sociedade. Eu acho que tem melhorado mesmo que em baixa escala, mesmo porque poucos são desse tipo de expressão que faz a sociedade ver, acordar para aquele problema. (Entrevista – diretora negra do ensino fundamental, escola pública, DF).

Chama-se a atenção para a ampliação da compreensão, como na parte final dessa citação, em que pode ser ressaltada a percepção de que o problema deve ser entendido como parte da sociedade como um todo e que, portanto, deve estar mobilizada na busca por soluções ao racismo no Brasil. Um aluno negro da 4ª série sintetiza um posicionamento que pode ser generalizado; ele diz: *Eu acho que o racismo é uma discriminação que não pode acontecer.* (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola pública, DF).

3.3 CONSTRUINDO IDENTIDADES

Pertencimento étnico-racial, identidades e características socioculturais que contribuem para a definição dos negros brasileiros são trabalhadas neste tópico com o intuito de compreender os processos de construção identitária. Importante considerar que as identidades étnico-raciais fundamentam-se nas relações e interações sociais. Desta forma o “negro não é uma categoria de essência” (HALL, 2003: 346), mas apresenta-se como conferindo sentido e significado aos indivíduos nas sociedades. Se “a identidade, então, costura o sujeito à estrutura” (HALL, 2001: 12), e se não se fixa em

uma natureza essencial, ela deve ser entendida como construída a partir da recorrência a elementos simbólicos, sociais e políticos.

Sujeitas a constantes negociações, as identidades são fluidas e politicamente reivindicadas pelos indivíduos. Essas concepções estão presentes nas falas dos atores que participaram da pesquisa.

[...] O negro, por exemplo, a gente há de admitir uma situação interessante. No Brasil ser negro ou não ser negro é muito relativo. Por exemplo, nos Estados Unidos o negro é pelo DNA, que se diz se uma pessoa é ou não é negro. Por que no Brasil aquele que se intitula branco, ou seja, o branco tem um pé na sala e outro na senzala no Brasil: "Ah! Eu sou branco olha aqui". Aí quando chega ali, digo: "não, eu sou negro". Pra tirar um proveito de alguma coisa, veja agora o problema de cota da UnB. Você olha claramente que o indivíduo não é negro, mas ele está dizendo que é e não pode dizer que ele não é, porque se ele apelar para o próprio DNA, para provar que ele realmente é descendente de negro. (Grupo Focal – professor pardo do ensino médio, escola pública, Brasília).

A fala demonstra a fluidez e as possibilidades de trânsitos identitários a que os indivíduos podem lançar mão. Todavia, há que se chamar atenção para a recorrência a elementos ligados a um pertencimento biológico no momento da investidura identitária pelos indivíduos, o que é amplamente documentado, conforme se exemplifica com o relato que se segue, em que uma diretora negra afirma que o referencial para a construção de sua identidade negra é a dicotomia brancos *versus* negros.

Olha a minha história, toda a minha família pertence à raça negra devido às características físicas que a gente já viu que tinha... Olha, eu estou mais pra... Porque não existe aquela... Eu já trabalhei no IBGE e não existe aquela questão de pardo, não sei o quê, não existe isso. Ou é negro ou é branco. Então como a gente não é branco, então é negro. (Entrevista – diretora negra do ensino médio, escola pública, Belém).

Todavia chama a atenção o quanto a informante hesita até o momento em que fixa sua identidade, o que permite uma interpretação sobre a imensa gama de possibilidades que se encontram entre o branco e o negro. Essas categorias classificatórias intermediárias são muito recorrentes entre os entrevistados, assim sendo, se apela para uma auto-identificação que seja capaz de classificar o tom da pele. Nos grupos focais com alunos além do

moreno e várias outras, apareceram também *mulata, amarelo, amarelo queimado, bege, branco, café com leite, cabocla branca e chocolate*. Um aluno do ensino médio de uma escola privada de São Paulo apresenta matizes complexos de cores para classificar racialmente as pessoas: *Eu acho que tipo café e toddy são mesma coisa? São cores totalmente distintas. Totalmente distintas. Moreno e negro, entendeu?*

Todo esse amplo leque de opções aparece na fala de todos os atores da pesquisa. Notar como o pai de uma aluna negra se empenha em descrevê-la de forma a dizer exatamente qual a sua cor. O destaque para essa declaração se deve também pela compreensão manifesta de que o fato de sua filha não ser, por ele, categorizada como negra, mas sim como mestiça, ou café com leite, não a isenta dos preconceitos e discriminações que experimenta nas relações sociais que estabelece.

Ela [a filha] é mestiça, ela é café com leite. Então, nesse sentido ela mesma sente preconceito, a própria criança. Ela quando criança, ela sempre perguntava: 'Por que eu sou negra e a mãe é branca?' Aí a gente fala: 'A gente veio para acabar com isso [o racismo] minha filha, é por isso'. Mas, enfim, leva naturalmente. Ela só acha interessante dentro de casa mesmo assim por causa da cor do pai e da cor da mãe. Mas são perguntas e curiosidades da criança. É tanto que ela fala que gosta de ter nascido branca e nós trabalhamos com essa mentalidade, que ela é linda, ela é a tal e assim por diante. E aí isso a gente passa por cima. (Entrevista – pai negro, escola pública, DF).

Por um lado, há o reconhecimento da imensa gradação de cores a que se pode lançar mão no momento da identificação, por outro lado há a compreensão de que o fato de ter a pele mais clara não isenta o indivíduo de preconceitos e discriminações racialmente orientadas. Pelo fato de aproximar-se em menor ou maior grau do fenótipo negro, o indivíduo será depositário de menor ou maior estigma.

Considerando a grande quantidade de possibilidades de referenciais para a construção identitária a que tem maior destaque é a categoria "moreno". É significativamente elevada a proporção de pessoas que se identificam e são identificadas como morenas. Vale chamar a atenção para o baixo poder discriminatório que esta categoria apresenta. O moreno pode remeter a pessoas das mais

diferentes cores e dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais. Moreno pode ser negro, branco, índio, mestiço... Conforme pode ser notado nos relatos que se seguem.

Como equivalente a ser negro – um aluno negro do ensino fundamental de uma escola pública do DF descreve o pai: *Meu pai é alto, do cabelo enrolado, ele é da minha cor. É negro, moreno.* Ou ainda um aluno do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre, que responde à pergunta se é negro ou branco da seguinte forma: *Eu não sou nem moreno nem branco.*

Como equivalente a ser índio – uma mãe negra de uma escola privada em Belém que descreve o pai: *Meu pai é moreno e ele diz que na família dele tem descendência de índio.* Já uma professora negra do Distrito Federal se define como: *Morena, parda. Negra, talvez não. Não sei. Porque eu sou descendente de índio. Meu pai é descendente de índio. Era cor clara de cabelo meio índio.*

Como equivalente a ser branco – um aluno negro do ensino médio de uma escola de Salvador diz: *Eu sinceramente, eu não vou mentir, eu prefiro ter namoradas com a pele mais clara, ou morenas. Eu, quando tem uma morena assim, por exemplo, eu acho muito bonito aquela morena bem dourada. Até hoje eu nunca tive namoradas negras.* Uma aluna negra do ensino fundamental de uma escola pública do DF descreve o primo, que considera *muito bonito*: *O rosto, o corpo, os olhos dele, a boca, tudo... ele é um pouco branco moreno.*

Como equivalente a ser mestiço – o que pode ser notado na descrição que uma diretora branca do ensino fundamental de uma escola pública do DF faz: *O nosso país não é composto por pessoas brancas. Todos nós temos um pouco do negro. Nós temos morenos, temos brancos, temos mulatos... então é a mistura mesmo (...) Nós temos pessoas claras na escola. Mas é um claro que não é um branco acentuado, não é um branco legítimo. Então, é moreno, é uma mistura.*

Essa última abordagem é a mais recorrente, contudo compreender moreno como resultante de um processo de miscigenação possibilita, quando muito, ter uma noção do tom de pele da pessoa, mas não autoriza lidar com categoriais simbólicas orientadoras de ações preconceituosas e discriminatórias. É aí que outros elementos

capazes de aproximar os indivíduos de brancos ou negros são acionados na caracterização, como traços fenotípicos que vão do formato dos lábios, ou do nariz, à textura do cabelo. Uma outra tendência que indica essa mesma tentativa em aproximar o indivíduo de uma das duas categorias é adjetivar o moreno, aumentando, desta forma, sua potencialidade discriminatória. As adjetivações para a categoria moreno aparecem como preferenciais na tentativa de aproximar o indivíduo a um dos pólos, sem necessariamente admitir-se que é isto ou aquilo, ou seja, é moreno claro ou moreno escuro, e não negro ou branco. Comumente nas falas dos atores entrevistados aparecem expressões como a desse aluno negro do ensino fundamental de uma escola privada do DF: *A minha mãe é morena, e o meu pai moreno claro.*

As adjetivações aparecem como tentativa de construir especificidades no momento da construção identitária. Um professor negro do ensino fundamental, de uma escola privada em Belém, apresenta a seguinte descrição, que indica a elevação de *status* por ser visto como “moreno claro” pelos colegas negros: *Eu sou assim, moreno claro. Agora não sei se ou mais claro ou sou mais escuro. Muitas vezes eu tenho colegas negros, eu digo assim: – ‘ah, se eu tivesse uma cor dessa!’ Então eu acho bonita uma cor assim, me chama a atenção a cor negra.* A aparente ambivalência do seu discurso, que ao mesmo tempo o diferencia de seus colegas negros, apesar de sua “admiração” estética pela cor, demonstra toda a maleabilidade que o pertencimento étnico-racial apresenta no processo de construção das identidades. Essa fala demonstra ainda que as identidades se constroem em oposição a um outro, ou seja, a depender do outro ao qual se refere, o entrevistado será classificado e se autoclassificará como moreno claro ou moreno escuro.

O moreno escuro, utilizado para referir-se ao negro é muito comum. Um aluno negro do ensino médio de uma escola pública de Belém descreve seus pais: *Minha mãe é alta, cabelos claros, cor branca, forte. E meu pai é magro, moreno escuro.* O diminutivo tem por variadas vezes a mesma função, qual seja, indicar que a pessoa é negra, como pode ser notado no relato que se segue, de uma professora negra do

ensino fundamental de uma escola pública em Salvador: *Minha filha, a mais nova, é bem moreninha, e o cabelo dela, pelo menos por enquanto, é bem liso, mas ela é negra.*

Uma interpretação possível é a de que toda essa variedade de classificações contribui para que a identidade negra se apresente como um processo longo e de realização demorada. A tendência é buscar categorias diversificadas que distanciem o indivíduo da negritude, como a professora acima que ressalta que os cabelos de sua filha são lisos, ou como a mãe de aluno que relata um caso, abaixo transcrito, envolvendo sua filha classificada por ela como “quase branca”.

Aqui, eu viajo muito pra Soró e pra Marajó. Aí eu estava no navio com ela [sua filha], aí de tanto brincar com um garotinho loiro no navio, no final da viagem, a gente tava atracando, aí eu vi o pai dele comentando, ele tava na frente e eu tava atrás, ele ficou o tempo todo: – ‘imagina depois se ele resolve namorar uma macaquinha?’ Aquilo pra mim foi horrível e eu fiquei calada, tive que engolir a seco. Eu tava vendo, mas eu engoli a seco porque eu sei que minha filha não é uma macaquinha. Você acha que minha filha é preta? É uma moreninha quase branca. (Grupo Focal – mãe negra, escola privada, Belém).

Salienta-se que há uma vertente que apresenta a identidade negra como positivada, de forma que transparece nos discursos, em alguns momentos, posicionamentos que indicam a valoração positiva, como pode ser notado no relato seguinte de uma professora negra do ensino fundamental de uma escola pública de Belém: *O meu sobrinho, ele é negro, não tão negro, mas ele se caracteriza negro. E ele adora ser chamado de Negão. Quando ele entra, ele diz assim: – ‘tia, chegou seu negro’.*

Os alunos apresentam informações que indicam que a auto-estima é trabalhada na família, levando a criança a desenvolver uma positividade com relação ao seu pertencimento racial. Assim se exprime uma aluna negra da 4ª série de uma escola comunitária de Salvador: *Minha mãe disse que eu tenho que ter orgulho de ser negra porque tem negra que não tem orgulho de ser negra, tem vergonha da cor. Há um empenho em desenvolver essa auto-estima, ainda que existam pressões contrárias que demonstram que é trabalhosa essa construção, como pode ser percebido na fala da mãe negra de aluno do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo: *Eu sou negra e tenho**

orgulho de ser, graças a Deus. Mas eu escuto muita coisa e já passei também por muita coisa sobre isso.

Há o reconhecimento de que assumir uma identidade negra, embora não seja tarefa fácil, ela pode ser feita. Uma professora negra do ensino fundamental, de escola privada do Distrito Federal sintetiza essa compreensão da seguinte forma: *Foi falado por que o negro se autodiscrimina. É por causa desse tipo de situação, porque é constrangedor, porque tem que ser muito forte para falar que é negro, para ter orgulho.* Essa construção possível é dificultada por atributos e estereótipos que, passados pelo filtro relacional, estigmatizam os negros.

São encontrados vários exemplos que sustentam a afirmação de que os negros possuem atributos que são estereotipados no processo sociocultural de construção do estigma, dentre eles a cor da pele. Alunos brancos de uma escola privada do nível fundamental de Salvador explicam como se identifica uma pessoa negra: *Por causa da epiderme. Os traços, os beiços, o nariz. É ter os olhos assim, puxados.*

Para além de um padrão estético modelar arbitrariamente construído, a análise possibilita reflexões sobre atitudes e valores, ressaltando-se que estes contribuem para que seja reificado um padrão comportamental associado a um pertencimento racial. A seguir uma aluna branca do ensino médio de uma escola privada de Porto Alegre apresenta compreensão muito recorrente que aparece nos dizeres de vários atores: *É, eu também acho errado. Às vezes tu vê um negro num carrão, falam logo é bandido, é traficante. Tem muitos brancos que são traficantes.*

As idéias e percepções de distintos atores sociais apresentadas neste capítulo sugerem que a subjetividade não exige uma vinculação direta com a realidade para se reproduzir. Seja pela posição de subalternidade dos negros, naturalizada; das diferenças raciais que os distancia de um suposto padrão de normalidade, ou mesmo por práticas e posturas raciais que remetem a um outro distante, o senso comum sobre raça e racismo apontam para preconceitos e juízos de valores que, na maioria das vezes, não sofrem questionamentos mais profundos.

4. RELAÇÕES E INTERAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

Neste capítulo mapeiam-se formas de relações e interações presentes na comunidade escolar em que raça é nomeada pelos próprios atores como constituinte ou se infiltra de forma sutil, quando então é pinçada pelos estímulos da pesquisa, no caso de entrevistas e grupos focais. Também se apresentam situações em que as relações entrelaçadas por e na raça são anotadas, quando das observações, mas não necessariamente verbalizadas quer por alunos, professores, diretores ou pais.

Discute-se o lugar da raça ou como é referida e se informam relações entre os próprios alunos, entre estes e outros membros da comunidade escolar, professores e diretores, assim como estes profissionais e os pais dos alunos.

Mesmo sabendo que é comum reconhecer o diretor como o mais alto representante com autoridade publicamente legitimada para falar em nome da comunidade escolar, compreende-se aqui que a entidade impessoal – a escola – manifestada na voz dos atores como dotada de vontade própria, nem sempre se confunde com esse outro ator. Em razão disso, ela foi tratada de maneira a ser visualizada como mais um pólo de relação entre os atores. A escola apresenta-se nas narrativas como um ente que age influenciando as relações, o que se trata na realidade de um artifício utilizado pelos atores que permite a ocultação (e por vezes a indeterminação) das identidades dos indivíduos.

4.1 RAÇA NA RELAÇÃO ENTRE ALUNOS

4.1.1 A FALA DOS ALUNOS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE ALUNOS

Pesquisas anteriores da UNESCO, também explorando percepções de alunos e adultos da comunidade escolar, identificam casos de racismo nas escolas brasileiras e os qualifica como violência: “Embora institucionalmente silenciada, a violência relacionada a práticas discriminatórias resultantes de pré-concepções quanto a raça mostra-se evidente na comunidade escolar” (ABRAMOVAY & RUA, 2002, p.213).

De fato, os alunos em sua maioria concordam que o racismo é algo ruim. Mas muitos também o negam. Os argumentos contra a presença do racismo entre alunos apresentam-se agrupados ao redor de duas idéias: uma de orientação humanista e outra classista. As formas de utilização de cada um desses argumentos, no entanto, são bastante diferentes.

A discussão sobre a condição de humanidade é um ponto importante para alcançar a compreensão que os alunos têm acerca do racismo nas relações com os colegas e seus discursos para refutá-la. “Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo, da nossa humanidade” (CAVALLEIRO, 2001, p.7).

Vale chamar a atenção para a necessidade que aparece nos depoimentos em afirmar constantemente a humanidade do aluno negro, uma necessidade não tão evidente quando se trata de declarações acerca de alunos brancos, como ilustra a declaração de um aluno branco do ensino fundamental, de uma escola de São Paulo: *Eu sou branco e ele é negro, mas ele tem as mesmas coisas que eu. Eu sou um ser humano e ele também, e preconceito não é uma coisa boa.*

Alunos identificados como *racistas* pelos seus colegas, tenham eles declarado ou não publicamente tal posicionamento, são interpelados sempre de forma depreciativa. É consenso entre os alunos que *ser racista* é um defeito dado pela sua incapacidade em reconhecer num

outro diverso um humano. Uma aluna diz nunca ter percebido diferenças de tratamento da escola para com alunos brancos ou negros. Contudo, nas relações entre os seus colegas, isso parece ser um pouco diferente, percebendo-se orientações que seriam classificadas de racistas, como sugere o testemunho de uma aluna negra — citada, inclusive, pelo provedor como de *difícil adaptação no colégio* – que ao mesmo tempo se ressentida contra o racismo, também o relativiza, ou as suas formas, implicitamente o graduando.

É que de vez em quando as pessoas são preconceituosas, elas nem percebem que estão sendo... Fazem uns comentários assim que você fala: "Meu!". A gente teve uma discussão na escola, sobre essa coisa de cotas, aí você vê uns comentários ali⁶⁸ (...) Mas é muito complicado. Eu acho que você falar: 'Eu sou racista!' hoje em dia... Porque você pode estar exagerando de uma maneira que não é legal. Então, normalmente se eu observo alguma coisa pequena eu me afasto da pessoa. Mas nunca eu acuso se eu realmente não tenho certeza. (...) Eu considero uma coisa muito pesada, então não acho legal, sabe? (Entrevista – aluna negra do ensino médio, escola privada, São Paulo).

A rejeição social às práticas consideradas como racistas dentro dos grupos de alunos varia bastante de uma situação a outra, mas aquele que é assim taxado costuma ser tratado com algum grau de reprovação de sua turma. Pode-se entender esse comportamento como o "preconceito de não ter preconceito"⁶⁹ já tratado por alguns autores.

Os alunos de um grupo focal do ensino fundamental de escola privada do DF dizem gostar muito da escola, mas não gostam de *pessoas que ficam encrencando*. Quando perguntados sobre o que é "encrencar", um aluno negro responde: *Encrenca é... igual ao que ela falou. Ela falou que*

⁶⁸ A partir da discussão sobre as políticas de ação afirmativa em andamento em instituições públicas de ensino superior no país têm sido reveladas opiniões e posturas racistas que se ocultavam na ausência de discussão sobre o tema. "... as questões levantadas pela perspectiva das quotas raciais 'atingiram o cerne do mais poderoso dos nacionalismos brasileiros (...)' "O que está em jogo é a necessidade de reconhecer os padrões destrutivos de racismo que perpetuam a injustiça social e de eliminar o preconceito e a discriminação" (WARE, 2004, p.7).

⁶⁹ Guimarães (2004) cita essa expressão sendo tratada primeiramente por Bastide & Fernandes (1955). Refere-se à incapacidade de reconhecer a dimensão racial como um elemento determinante das relações sociais em voga no Brasil daquela época, tratando essa dimensão como subsumida às questões envolvendo o pertencimento de classe.

não gosta de pessoas racistas. Também tem gente que faz isso comigo, que fica me criticando. Sabe as minhas características e critica.

O depoimento anterior sugere que alguns negros se ressentem nas relações sociais entre colegas das conotações negativas derivadas de suas características, mas que tendem muitas vezes a silenciar sobre o mal-estar causado.

Por vezes um aluno é enquadrado por seus pares na categoria racista mesmo contra sua vontade e apesar de seus argumentos para dissuadir a opinião dos outros alunos. Um aluno identificado pelo pesquisador, em campo, como “pardo” e que se autodeclara branco é chamado de *racista* pelos outros participantes do grupo focal. Mas apesar do forte adjetivo, indicando que reprovam seu comportamento, fazem isso aos risos. Segundo o aluno alvo da crítica:

Têm certas pessoas que só pelo fato de ter opinião, de não gostar de certas coisas, são martirizadas. Eu sou vítima disso. Só porque eu não sou muito chegado à cultura negra, eles falam: ‘-Ah, você é racista’. Só pelo fato assim ...de eu não ser muito chegado à miscigenação (...) Outro preconceito é a intolerância. (Grupo Focal – alunos do ensino médio, escola privada, DF).

Apontar ou destacar publicamente marcadores raciais no fenótipo de alguém pode ser interpretado pelos alunos como atitude racista em algumas situações. Especialmente quando o alvo da comparação com os estereótipos carrega tez preta ou parda. Já outros argumentam que a reação de hesitação ao destaque de marcas raciais é que deve ser entendida como racismo apesar das situações de exposição que levam ao ridículo junto aos pares. Um aluno negro posiciona-se de acordo com esse argumento quanto às situações em que a cor da pele é utilizada como seu pseudônimo na relação com outros alunos. *Quer dizer, a gente brinca assim de preto, mas isso é uma maneira de não mostrar o racismo. Porque racismo seria se eu me sentisse lesado por alguém me chamar de negro. Muito pelo contrário, eu tenho o maior orgulho de ser negro, diferente. (Grupo Focal – aluno negro do ensino médio, escola privada, Porto Alegre).*

Classe é um construto comumente utilizado para negar que as discriminações se devem ao racismo. Alguns alunos declaram não

perceber racismo, preconceito racial ou discriminação de motivação racial como prática corriqueira na escola, mas sim, como raras exceções. Uma razão, várias vezes, apontada pelos atores para a inexistência desse fenômeno é a solidariedade pelo pertencimento a uma mesma classe social. Um aluno branco do nível médio de uma escola privada em Porto Alegre opina sobre o tratamento que os negros recebem na escola: *Normal, porque aqui, como é uma escola [privada]... Todo mundo é de classe média. Eu acho que o negro é tratado aqui de uma maneira normal. Eu acho que não tem nenhum preconceito.*

Contudo, da mesma forma que alguns alunos de escolas privadas imaginam serem os alunos das escolas públicas os que mais convivem com o racismo, o inverso também acontece.

Eu acho exatamente que, pelo fato de serem todos da mesma classe, este é um colégio bom. Eu acho que essa questão do racismo no colégio, eu acho que vai mais quando o colégio é particular. Por exemplo, (...) o colégio XXXX. Lá tem muitos negros também e às vezes você vê racismo. Não é por ouvir eles falarem, mas você olha os grupos, é um grupo de pessoas negras andando no colégio. Pode ser até que todas as pessoas negras que tem no colégio estejam naquele grupo e o grupo de pessoas brancas assim separadas. Nunca estão juntos. (Grupo Focal – alunos do ensino médio, escola pública, Salvador).

Sobressaem três idéias: a primeira é uma das mais comuns nos depoimentos recolhidos, a de que o racismo é uma prática do “outro” ou algo que acontece com maior freqüência em um “outro lugar” que não o seu espaço de convivência e identificação pessoal, não na própria escola, não na própria turma, não na própria classe social. Negar-se a admitir uma convivência conivente com práticas racistas em situações em que isso efetivamente acontece é uma contradição recorrente nas declarações. O que muitas falas trazem é que o racismo existe, é algo negativo e prejudicial às relações, sua prática se dá em outro contexto que não aquele em que o entrevistado participa de maneira mais ativa e onde tenha real possibilidade de intervir. Tais assertivas estão de acordo com estudos indicadores de que grande parte das pessoas pode até admitir a existência de racismo, mas pouquíssimas declaram que são racistas (SANTOS & SILVA, 2005).

A segunda idéia leva em conta um raciocínio que tem como enfoque a inexistência de discriminação ou preconceito dentro do mesmo grupo ou classe social. A homogeneidade na formação do grupo de convivência de acordo com a classe social formula constrangimentos que impediriam a discriminação por diferenças segundo a inscrição racial de seus membros. “No Brasil (...) existiu e existe uma tentativa, de parcela significativa dos setores dominantes, de negar a importância da raça como fator gerador de desigualdades sociais” (SILVÉRIO, 2003). Segundo esse argumento, a identidade de classe se sobreporia à identidade racial ocultando diferenças e eliminando possíveis discriminações de motivação racista. Argumentos que buscam refutar essa percepção levam em conta estudos que declaram:

A segmentação social mais importante na sociedade brasileira ocorre entre a classe média branca e a classe pobre trabalhadora que na sua maioria é multirracial, mas principalmente não branca. Embora a classe média branca consiga manter a distância de pessoas de pele mais escura através de uma hierarquia socioeconômica que por muito tempo tem sido uma das mais desiguais do mundo, esta não é somente uma fronteira de classe. A raça é fundamental na determinação de quem ascende à classe média. Um sistema informal, mas altamente eficiente de barreiras invisíveis impede que negros e pardos das classes mais pobres entrem na classe média muito mais do que seus semelhantes brancos. Sendo assim, a posição socioeconômica dos não brancos na sociedade brasileira deve-se tanto à classe quanto à raça (TELLES, 2003, p.138).

Tais reflexões sugerem que raça e classe têm efeitos independentes um do outro nas relações sociais, mas que também freqüentemente estão associados na subordinação de pretos e pardos na sociedade brasileira. Os mecanismos sociais que formaram e mantêm a atual composição racial das classes econômicas no país foram fundados e se retroalimentam no racismo. Vale também apontar que “Hierarquias raciais ou de classe são codificadas em regras informais de interação social e são consideradas naturais” (TELLES, 2003, p.139) incorporadas aos comportamentos cotidianos nos mais diversos ambientes sociais independentemente das condições socioeconômicas, incluindo a escola.

A terceira idéia subjacente, recorrente nos relatos colhidos, é o ambíguo trânsito entre brincadeiras, afetividade, gregarismo e

relações verbais e gestuais de cunho racista. Muitos entrevistados reduzem o leque de práticas com inspirações racistas às situações de segregação, de ausência de convívio ou de intimidade entre pessoas de grupos raciais diferentes. Essa compreensão acerca das formas de manifestação do racismo permite perpetuar práticas racistas que se dão na intimidade quando são apresentadas com um verniz de afetuosidade capaz de trazer tolerância conivente a comportamentos racistas. “Assim no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta dos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia” (NOGUEIRA, 1979, p.82).

Exploram-se a seguir alguns dos mecanismos pelos quais o racismo na relação entre alunos se manifesta e se reproduz sob esse manto discursivo anti-racista que oculta o contraditório de suas práticas.

Em um grupo focal uma aluna branca é acusada de *racista* pela adjetivação que faz de sua colega de turma.

– A L..., a N... e a C... são as mais briganas da sala. Aí, a N... chamou a L... de branca. A N... (aluna branca) se defende:

– *Eu nunca vi ter racismo com branco. Já vi branco ter racismo com moreno, por isso que eu falo assim com ela. Eu até já pedi desculpa, mas sempre fala isso de racismo. Foi uma brincadeira. Aí ela começou a chorar por causa disso, mas foi na brincadeira. Eu fui lá e pedi desculpa pra ela. Aí ela falou que isso era racismo, mas não existe racismo com branco, só existe racismo com moreno.* (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola pública, Belém).

Destaca-se essa compreensão da impossibilidade de que alunos brancos possam cometer atos racistas contra outros alunos brancos.

Há registros da utilização de apelidos e xingamentos que ressaltam a inscrição racial não só de crianças e jovens negros, como mais se discute mais adiante, mas também de alunos brancos segundo alunos do ensino fundamental do DF – *Já me xingaram de bitoca, já me xingaram de branquelo da malária.*

O “branco = normal” é dado na maioria das falas como uma proposta de identidade tão hegemônica e naturalizada entre alunos que é capaz de sufocar o surgimento de uma outra identidade coletiva

capaz de agrupar alunos no seio da turma. Mesmo alguns alunos de tez preta, portadores de fenótipo radicalmente marcado racialmente identificam-se com o grupo branco e espelham-se nele para buscar referências comparativas que irão classificar a si mesmos e aos outros alunos. “O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele ‘feia, preta, fedorenta, cabelo duro’, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais que interferem na construção de sua identidade de criança” (MENEZES, 2002).

Os alunos negros incluem-se e são incluídos no conjunto dos diferentes, são vistos e considerados como “os outros” até mesmo para a maioria dos alunos negros. “O autoconceito de crianças negras, definido como identidade, encontra mecanismos de expressão do preconceito racial entre os alunos, que permeiam as relações e determinam o discurso da criança negra sobre si mesma” (SOLIGO & WECHSLER, 2002).

Em um grupo focal uma aluna branca faz um discurso direcionado para a compreensão de que somos todos iguais, ao mesmo tempo em que deixa transparecer involuntariamente sua compreensão de inserção dentro do grupo de alunos da turma.

Ele [o aluno] pode ser de qualquer raça, pode ser moreno, de raça morena, loira, branca. Qualquer cor: amarelo, pálido, mas só pra ele, pra ele. Ele é como nós todos. A gente não pode achar que ele é uma pessoa assim estranha. Ele tem que ser que nem nós todos. Essas pessoas [os racistas] chamam ele de feijoadá, essas coisas. (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola pública, São Paulo).

A percepção de que o aluno negro pode ser compreendido como uma alteridade radical “estranha” está presente no discurso da aluna que identifica um “nós” que aponta para a percepção de tonalidades mais claras identificadas com o branco. Esse “nós” coletivo é invocado para reivindicar maior visibilidade, maior destaque na definição do grupo (NOVAES, 1993, p.25). Considerando que nesse caso, o grupo focal é composto por treze alunos, dentre os quais somente dois foram classificados como brancos, confirma-se a observação de outras circunstâncias em que os alunos negros

permanecem vistos como “outros” nas interações entre alunos mesmo quando representam maioria numérica no grupo.

Ser portador de tez branca é uma condição comumente associada no imaginário dos alunos a referências positivas, enquanto ser portador de tez preta ou parda é associado a referências negativas desumanizadoras. Uma aluna negra apresenta a sua percepção sobre apelidos, sobretudo aqueles de cunho racial.

A gente se sente muito humilhado. Não é porque a gente tem uma cor diferente que a gente não tem a mesma razão, que a gente não tem a mesma responsabilidade que ele tem. Qualidade [os outros alunos] acham que a gente [os alunos negros] não tem, que a gente não presta pra nada. (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola privada, DF)

Mais uma vez apresenta-se a idéia de que não ser branco é ser diferente. Sem uma elaboração mais sistemática e de forma bastante implícita, tal noção de hierarquia entre grupos raciais (GONÇALVES & SILVA, 2003, p.113) está presente em várias declarações.

Não é nem por mim, mas se um dia eu for casar, eu quero casar com uma mulher branca e vou rezar que meu filho venha branco. Porque eu não quero que ele passe a mesma coisa que eu passei. É difícil você que é preto estar ali no dia-a-dia. É difícil. Se já é difícil pra um branco, é o dobro pra um negro.(...) Se eu for falar até hoje com quantas meninas da minha cor eu fiquei, se eu fiquei com 2, 3 meninas da minha cor foi muito, mano.(...) Ah, eu acho que não resolve, mas só que eu não quero o que eu passei pro meu filho.(...) Eu sei que a cor não vai fazer o caráter dele, mas que ele vai se livrar de muita coisa vai. (Grupo Focal, alunos do ensino médio, escola pública, São Paulo).

A tentativa sugerida pelo aluno é a de livrar a sua descendência através da miscigenação das dificuldades nas interações sociais comuns para quem carrega a tez preta. Aí está nítido o entendimento de que ser negro é uma experiência cotidianamente mais sofrida do que ser considerado branco. Na fala desse aluno, ser branco é algo desejável e facilitador das interações sociais. Quanto mais branco e menos negro se aparenta ser, maiores são as chances de evitar dificuldades ao longo da vida.

Seguindo esse raciocínio torna-se nítido que a hierarquia entre tipos raciais e as associações que podem ser feitas em relação às marcas raciais não estão dispostas de maneira que possam ser livremente manipuladas pelos alunos (ou por qualquer outro ator) em suas interações. As dificuldades impostas pela inscrição racial negra para esse aluno estão permanentemente estabelecidas e presentes em todos os âmbitos da vida. Seu lugar na hierarquia entre os grupos raciais está dado, e somente pode ser vislumbrada uma mudança de posição aos seus descendentes pela via da mestiçagem embranquecedora.

Pode-se observar a existência de limites impostos socialmente dentro das turmas nas possibilidades de apropriação da noção de raça nas interações entre alunos. Alguma variabilidade na apropriação do significado do fenótipo é possível, mas sempre dentro de estreitas margens de negociação e quase que invariavelmente seguindo na mesma direção, do *negro* inferior ao *branco* superior passando pelo “moreno” e “índio” como intermediários.

Para exemplificar como é comum esse imaginário entre alunos, em um mesmo grupo focal, acontecem duas situações em que a manipulação das marcas raciais apresenta-se como estratégia para distanciar-se da identificação com o fenótipo do grupo negro. Um aluno que se auto-identifica como *moreno*⁷⁰ e foi registrado como *negro* pelos pesquisadores, declara que tem o apelido de *índio*. Ele diz: *Eu gosto do apelido*. É possível entender sua boa aceitação do apelido como uma tentativa de distanciamento das marcas da negritude, buscando uma identificação com o fenótipo indígena. Após a declaração do aluno, uma outra menina (também negra) de uma escola pública do ensino fundamental no DF insiste na mesma questão: *As meninas me chamam de índia*.

⁷⁰ O uso deste termo vai fornecer subsídios para o que foi tratado como um dos três paradigmas nos estudos das relações raciais no Brasil (MOTTA, 2000). O destaque ao paradigma do “moreno” é dado justamente por Gilberto Freyre e sua “democracia racial”. Este argumento explicativo foi seguido e re-atualizado posteriormente por outros importantes estudiosos do tema, permanecendo como parâmetro presente no debate das relações raciais no Brasil até os dias de hoje, apesar da oposição ferrenha que outros intelectuais fazem a ele.

Pode-se argumentar que a adesão a uma identidade de “índio genérico” (RAMOS, 1987, 117; RIBEIRO, 1970, 222) é um passo tímido em direção à *branquidade* ou ao menos uma tentativa de abrir o leque de possibilidades de negociação quanto ao seu enquadramento em termos raciais. Não significa afirmar que ao fenótipo indígena não são atribuídos adjetivos pejorativos na relação entre alunos. Ser classificado como indígena carrega também um sério ônus de possíveis depreciações fundadas principalmente no exotismo .

Há um padrão de utilização da noção de raça que é recorrente nas interações e está fortemente presente no imaginário dos alunos. Esse padrão se manifesta de forma fragmentada nas declarações colhidas e é acionado levando-se em conta as disputas e negociações que operam sua utilização. No Brasil, esse padrão está de tal forma disseminado que “mesmo nos segmentos de predominância de não-brancos, circulam traços diferenciadores dos quais não se é possível fugir, porque são construídos por um discurso legitimado como verdadeiro demarcador de lugares que devem ser preservados pela sociedade como um todo” (FONSECA, 2000).

A utilização da noção de raça, apesar de obedecer a parâmetros que mostram proximidade na maioria dos casos, é operacionalizada de acordo com o contexto das relações e negociada socialmente de várias maneiras entre alunos. Aborda-se esse processo de negociação da hierarquia racial nos itens a seguir.

4.1.2 A HIERARQUIA RACIALIZADA NOS APELIDOS E BRINCADEIRAS

Os alunos rejeitam ao seu modo e de forma quase consensual práticas consideradas racistas, mas não a noção de raça quando discutem suas interações com outros alunos, ainda que recorram a referentes diversos para a conceituação⁷¹. Nas entrevistas e grupos

⁷¹ Um discurso de igualdade circula entre as crianças e as faz condenar o preconceito racial, ao mesmo tempo em que se comportam preconceituosamente e expressam atitudes preconceituosas. Ao agirem dessa forma, elas sabem que estão fazendo alguma coisa errada, que é necessário, inclusive, esconder dos adultos. Dessa forma, o discurso relativizador e o preconceito racial são componentes do processo de socialização das crianças, e ambos estão em processo de cristalização e de estabilização durante a infância (FAZZI, 2004: 213).

focais apresentam sua própria concepção de raça, indicando por meio de exemplos em que tipo de interação social essa noção está presente.

Enquanto racismo pode ser ativado como substantivo com conotações diversas, raça sugere um consenso maior sobre seu significado. Alguém pode ser classificado como racista ao trazer posturas discriminatórias contra os mais diversos grupos, como, por exemplo, pobres, estrangeiros e migrantes, ou seja, mesmo aqueles que não são definidos de acordo com sua inscrição racial, já raça está mais ancorada na referência do fenótipo. É principalmente em função de traços físicos hereditários que os alunos classificam o pertencimento a um determinado grupo racial.

A noção raça é substancial para compreender as relações sociais que se desenrolam entre alunos dentro e fora da escola. Alguns até negam que seja importante a identificação racial no interior da escola, mas a recorrência da associação entre xingamento ou apelidos e a cor da pele dos alunos é constantemente presente e reveladora da inconsistência do argumento. O corpo do aluno negro é campo de vivências e convivências, decolando daí sentidos sociais e referências identitárias.

Com relação aos alunos negros, ressalta-se que há uma nítida associação entre apelidos e a referência à inscrição racial. Ao se referir à cor da pele através dos apelidos se destacam marcas raciais, traços de identificação de um determinado grupo racial, mecanismos que vão permitir o enquadramento do sujeito objetificado.

Alunos negros são constantemente reduzidos em sua nomenclatura a características e metáforas que possam circunscrevê-los racialmente. Em um grupo focal os alunos falam de um aluno negro da escola que é chamado pelos outros alunos de “preto”.

– Todo mundo chama ele de ‘preto’, mas ele não se importa não. Ele não liga.

– Se chamar um negro de negro ele apela. É por isso que fica. É igual apelido que você não gosta. Você tem um apelido que você não gosta, seu apelido vai ser aquele. Eu acho que é assim com o negro. (Grupo Focal – alunos do ensino médio, escola privada, DF).

Note-se a incoerência entre argumento e insistência no apelido do aluno que “não liga”. Os alunos apresentam a situação ao mesmo tempo em que tentam justificar a utilização do apelido. Mesmo admitindo que o uso desse tipo de expressão incomode aquele que é alvo da nomeação, tentam responsabilizar o aluno alvo do apelido por tê-lo recebido.

Os pesquisadores em campo observaram e registraram nos relatórios a linguagem corporal utilizada pelos alunos. Através de gestos e posturas, muitos alunos negros, principalmente os de tom mais escuro de pele, demonstraram desconforto ou algum tipo de inquietação à medida que o roteiro da entrevista ou do grupo focal avançava na temática racial. O surgimento de palavras ou idéias no grupo focal que remetem, mesmo que de forma indireta, à condição diferenciada entre alunos de acordo com a inscrição racial causava desconforto ainda que a abordagem do tema fosse estabelecida com cuidado. O comportamento condicionado e a resposta mecânica que se revelam nas reações dos alunos indicam vinculação entre a exposição da identidade negra e a memória corporal de sofrimento e humilhação.

Em um grupo focal em Belém, um aluno negro que foi apelidado de *macaco* tentou conduzir a conversa para outro assunto, demonstrando por vezes impaciência pela recorrência ao tema. O registro dessas observações parece contrariar a idéia de que alunos negros talvez não se importem em ter destacada sua inscrição racial na interação com outros alunos.

O que se registra através do material coletado em campo é que os alunos negros se munem de diferentes estratégias para tentar resignificar o tipo de vinculação explicitada nos apelidos ou xingamentos de cunho racial. Tentam manipular a “máscara branca” (FANON, 1983) que lhes é dada de maneira a evitar os prejuízos que ela traz consigo.

Foram levantados vários apelidos em situação de interação entre alunos, na maior parte das vezes referindo-se a alunos negros: *roxão* é o apelido com que foi tratado um aluno de tez parda, em uma escola privada de Belém do ensino médio, no entanto é interessante notar

que são os alunos do ensino fundamental os que mais se referem à recorrência a apelidos com apelação racial. No DF, *milho preto*, *amendoim torrado*, *nêga do fubá*; em Salvador uma aluna negra diz ser chamada de *lobisomem*, *macaca e piolho*. O xingamento *piolho* aponta para a depreciação do tipo de cabelo que aparece como um inevitável marcador racial nas interações entre alunos e que será analisado adiante. Ainda no DF, em outra escola pública, um aluno negro diz: *Todo mundo me chama de preto.(...) Tem uma garotinha que ela me chama de vela preta*. O apelido *vela preta* faz referência à relação entre identidade racial negra e as formas de culto presentes nas religiões de matriz africana no Brasil⁷². Atenção para a reflexão de que os alunos negros são adjetivados o tempo todo e o nome é subsumido nas adjetivações. A desqualificação entre alunos a partir da associação dos apelidos e xingamentos com as religiões brasileiras de matriz africana é bastante comum. Aquele mesmo aluno negro diz: *Me chamaram de macumbeiro, (...) endiabrado*. Fica explícita a demonização da negritude, através da associação entre negritude e o que é considerado o “mal”.

Em outra escola alguns apelidos comuns são: “amarelo”⁷³ e “Zé Pequeno”⁷⁴, e entre os alunos presentes em um grupo focal em uma escola pública em Belém apareceram os apelidos “amarela”⁷⁵ e “neguinho”.

⁷² O pensamento que dá base às nossas pedagogias é marcado pelo imaginário ocidental. Nele a imagem do negro é assimilada ao mal, ao perigoso. Não é raro expressões como ‘denegrir’ utilizadas de forma estereotipada. (...) No pensamento ocidental a escuridão, a sombra e a cor negra assumiram representações simbólicas do mal, da desgraça, da perdição e da morte (OLIVEIRA, 2000).

⁷³ Referência aos indivíduos portando traços fenotípicos de ascendência indígena.

⁷⁴ Personagem negro vilão do filme *Cidade de Deus* – de Fernando Meireles e Kátia Lund que encarna simultaneamente vários estereótipos depreciativos comumente imputados aos indivíduos negros como a perversidade, a relação com o diabólico, a brutalidade, a inveja, o envolvimento com a criminalidade, a selvageria e a irracionalidade. Apesar de a maioria dos personagens deste filme ser interpretada por atores negros, como o herói da trama por exemplo, foi justamente o ator que interpretou o vilão e sua atuação no longa metragem a que mais ganhou destaque na mídia e conquistou lugar na memória sobre o filme.

⁷⁵ Semelhante à nota número 73 que trata do apelido amarelo.

Apesar da força com que os grupos de alunos reafirmam a aderência de seus membros a uma hierarquia racial, normalmente esse processo envolve algum grau de consentimento e aceitação, não só do grupo, mas também do próprio aluno enquadrado nessa relação. Esse processo de submissão à valorização da branquitude resulta, na maioria dos casos, do alto grau de interiorização dos comportamentos sociais pautados no imaginário hegemônico. A interiorização desse imaginário:

... pode a rigor, levar à alienação e a negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros, oferecendo-lhes como único caminho de redenção, o embranquecimento físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural. Como todas as ideologias, o branqueamento precisaria ser reproduzido através de mecanismos da socialização e da educação (MUNANGA, 2002, p.11).

Em um grupo focal com alunos do ensino fundamental de uma escola pública em São Paulo, a maioria dos alunos diz não gostar de um aluno específico, que é dessa mesma turma, e que é negro. A forma com que os alunos demonstram sua hostilidade em relação a esse aluno envolve cotidianamente algum adjetivo depreciativo vinculado a sua inscrição racial e estereótipos construídos a partir daí. *Todo mundo odeia o D.....porque ele é muito bagunceiro.* Segundo os registros da observação do pesquisador em sala de aula, esse mesmo aluno é o que fica solitariamente quieto em sua cadeira brincando com um boneco.

Dizem não gostar de um outro garoto negro e justificam: *Só porque ele é forte, porque ele é implicante.*

Até que um aluno diz o que subjaz às falas: *É que o C... os meninos, não gostam dele (...) Ele é preto.*

Outro completa: *Essas pessoas chamam ele de feijoada, essas coisas (...) lá no pátio, daí chamam ele de macaco.*

E outros colegas complementam: *É que chamam ele de macaco, gorila, feijão preto, feijoada, macaco preto.*

Uma aluna negra é alvo constante de xingamentos: *Igual a M... a gente chama ela de gorda e de negra. Ela apela.* Os alunos justificam o fato de pegarem no pé dela porque ela *apela*, reagindo de maneira agressiva a

esses apelidos, negando sua inscrição racial. *É, ela odeia* [ser chamada de negra]. *Ela fala que é morena clara*

A discrepância entre a *hetero* e a *autoclassificação* racial é motivo de martírio para essa aluna e para muitos outros alunos negros. Segundo Silva (2001: 53): “Os sinais da auto-rejeição são visíveis nos descendentes de africano e traduzidos como ‘racismo do negro’ pelos agentes da produção e da reprodução da auto-rejeição (...) as mil formas de fazer o negro odiar a sua própria cor são veiculadas diuturnamente, cotidianamente e habilmente dissimuladas” (SILVA, 2001, p.53).

O esforço para ser visto como não-negro gera frustração quando não correspondido pelo grupo de convivência, independente do tom da cor da pele do aluno. Uma outra colega de turma de uma aluna do ensino médio, em uma escola privada no DF diz: *Ela não é negra, ela é morena. Mas ela não gosta.*

Um ou outro destes apelidos provavelmente irá acompanhar o aluno negro por toda a sua trajetória escolar e não somente pelos anos em que estiver com aquela turma. Muitas vezes apelidos adquiridos no convívio escolar extrapolam esse espaço. Mesmo que o aluno mude de escola, algum antigo colega de turma ou simplesmente da mesma escola pode carregar consigo esse apelido e disseminá-lo em sua nova escola ou em outro espaço de convivência. Neste relato dois alunos negros de um grupo focal com dez alunos brancos e negros têm apelido de *nequinho*: *Na terceira série pegou, e eu era [o nequinho]. Vieram três amigos meus pra cá [pra esta escola] comigo e trouxeram o apelido junto e pegou nele também.* Um deles além de *nequinho* é chamado de *fumaça*.

4.1.3 A COR COMO SIGNO NA AMIZADE

O uso de apelidos de acordo com esse jogo de negociação que permite que os alunos negros sejam rotulados por seus colegas negros ou brancos surge ocasionalmente condicionado ao grau de intimidade, podendo ser entendidos como ofensivos ou não. Um

aluno negro de uma escola privada do ensino médio, em Porto Alegre, chamado de *neguinho* diz que: *Depende, se eu não conhecesse ele eu não ia gostar*. Em outro grupo focal um dos alunos negros presentes é chamado de *negão*, e o outro é chamado de *roda*⁷⁶. Uma colega branca explica: *Mas é só por causa do nome dele*.

Ambos encaram os apelidos como “brincadeiras”, conforme argumenta um aluno negro do ensino médio de uma escola privada em Salvador rebatizado na relação entre alunos: *É, eu sou assim. Eu nunca demonstrei certa rejeição com aquilo. Eu acho brincadeira*.

A postura de aceitação à imposição dos apelidos mostrou-se comum nas relações de amizade. A rejeição ao ato de ser nominalmente reduzido a uma referência à cor da pele por brincadeira de colegas pode ser interpretada por outros alunos como antipatia e falta de consideração à amizade dedicada. Resistir ao apelido é não aceitar que a sua relação de intimidade com o outro aluno dê espaço suficiente para “brincar” com a dimensão racial presente na interação. Esse tipo de comportamento pode ser entendido como um bloqueio à aproximação mais íntima ou fraterna. Em várias das situações observadas, para que o aluno negro possa sinalizar adequadamente que está disposto a ser amigo de um outro aluno é necessário permitir ser apelidado com termos que irão chamar atenção à inscrição racial.

A intimidade se realiza, em muitos casos, justamente quando o aluno aceita pacificamente ser o receptor do discurso que o desqualifica, o discurso hegemônico que irá estabelecer os termos de razoabilidade das relações entre ele e o restante da turma. Mas o aluno negro apelidado ou xingado não tem acesso e domínio da possibilidade de apelidar tanto quanto de ser apelidado. Sua relação com a turma está regulada por procedimentos que permitem o controle dos discursos.

⁷⁶ Notar que há vários exemplos em que o apelido sugere associação entre a cor da pele do aluno e a cor da borracha dos pneus de automóvel.

Não se trata desta vez de dominar os poderes que eles detêm, nem de exorcizar os acasos do seu aparecimento: trata-se de determinar as condições do seu emprego, de impor aos indivíduos que os proferem certo número de regras e de não permitir, desse modo, que toda a gente tenha acesso a eles. Rarefação, agora, dos sujeitos falantes: ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências, ou se não estiver, á partida qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: as regiões do discurso não estão todas igualmente abertas e penetráveis; algumas estão muito bem defendidas (são diferenciadas e diferenciantes) (FOUCAULT, 1999).

As relações de amizade parecem reforçar-se na vulnerabilidade frente a agressões públicas que têm de ser tratadas com maior nível de tolerância e aceitação do que no contato com aqueles que são considerados estranhos ou menos íntimos. O argumento de que não passa de uma “brincadeira” consentida entre amigos é recorrente.

É possível entender que as relações de amizade entre alunos formulem um ambiente neutro em que seja inviabilizada a leitura do uso de certas expressões como práticas racistas. O grupo de amigos na escola é o espaço de suspensão dos interditos estabelecidos pela etiqueta das relações raciais. A aura de intimidade é suficiente para permitir agir dessa forma sem gerar maiores conflitos. A possibilidade de utilizar certas expressões de teor racista é para alguns uma prova da inexistência de racismo em relações com alto grau de intimidade. Segundo alunos de uma escola privada do ensino médio em Porto Alegre: *Eu acho que acontecem brincadeiras assim na nossa turma, em chamar de negro, ser chamado de mulatinho, só que é tudo entre nós, as coisas são diferentes realmente, daí a gente brinca como se brincasse com outras coisas, sem preconceito.*

O aluno renomeado pode até apelidar e xingar alunos tão ou mais visivelmente ligados ao fenótipo negro do que ele, mas na maioria absoluta das situações observadas, ao referir-se publicamente aos alunos brancos é ao nome que ele irá chamar e não a apelidos vinculados de alguma forma à inscrição racial destes.

A insistente preocupação em justificar que os apelidos de cunho racial fazem parte de uma “brincadeira”, pode revelar o incômodo que podem causar. Em um grupo focal em uma escola pública do ensino fundamental em São Paulo, os alunos quando perguntados sobre a cor de cada um, adotam um tom jocoso para classificar o

colega. Um aluno branco diz de seu colega: *ah, ele é que é chocolate podre!* Nomeação que é também respondida com apelação racial, no caso referida ao aluno branco: *ele é leite estragado.*

Num outro grupo focal de alunos do ensino fundamental de uma escola comunitária em Salvador, um aluno informa que: *Tem uma menina aqui que ela é da epiderme escura e negra (...) Aí chama ela de preta.* O aluno canta: *Preta, preta, pretinha. Preta, preta, pretinha.* Acrescenta ainda que: *Ela gosta.* No mesmo grupo focal o entrevistador pergunta se alguém chama aos alunos de *preto* ou algo parecido, contraditoriamente e em coro eles respondem que *não*. Acrescentam que: *Às vezes discriminam na rua quando a gente passa.* Revelam que é justamente a intimidade entre alunos que se desenrola com a convivência no espaço dessa escola o impedimento para a compreensão desse tipo de apelido como racismo. Note-se que a escola, no caso, de natureza comunitária, tem como especificidade desenvolver um projeto pensado para inclusão sociorracial.

Mas é comum a escola implicitamente figurar como um lugar de segurança para os alunos, em que os apelidos não têm o mesmo impacto quando usados fora deste espaço. Há maior permissividade dos alunos com relação a serem tratados nesses moldes dentro do ambiente escolar. Aqueles que não se conformam em aceitar esse tipo de tratamento pacificamente são vistos e tratados como anti-sociais por seus colegas.

Ah, tem um monte [de apelidos]: chiclete de mecânico, suco de pneu, cola de asfalto. 'Sabe por que Deus não fez o mundo quadrado? Pros pretos não cagar nos cantos.' Eles falam um monte de coisas. Se eu converso com a pessoa e ele vem brincar assim comigo eu não entro na maldade, mas se eu nunca conversei com a pessoa e vem falar isso pra mim aí... Tipo agora, eu acho que a violência não leva a nada, mas eu vou procurar essa pessoa num canto e perguntar se ela tem algo contra mim ou não. (Entrevista – aluno negro do ensino médio, escola pública, São Paulo).

Na fala desse aluno negro, o processo de negociação e permissão para o uso de apelidos de conotação racial está bem explícito. Mesmo sabendo que tais apelidos carregam associação com o deboche e o escárnio aos negros e qualificar o tratamento como uma *violência*, o aluno abre espaço para uma dupla interpretação

do significado do seu uso: se a pessoa é estranha pode ser percebida como agressão; se é próxima é entendido como brincadeira.

A admissão da intencionalidade explícita do outro em agredir (ou não) também deve ser levada em consideração para que ele possa reagir adequadamente segundo a norma social de comportamento que é utilizado entre alunos nesses casos. Os apelidos devem ser “autorizados” para aqueles que são conhecidos ou próximos, mesmo que haja incômodo ou desconforto para os apelidados, já que isso é o de praxe, como sugere a fala de um aluno negro do ensino médio de uma escola pública de São Paulo: *Acho que vindo [o apelido] de um amigo que você já conversa há muito tempo é normal, mas de um pessoal que você não conversa, não. Eu não ligo mais, eu não sou isso mesmo.*

Analisando várias situações como essa, pode-se compreender o apelido e o xingamento de cunho racial como parte de um processo de negociação do afastamento e da aproximação entre alunos de acordo com termos em que o aluno negro deve aceitar sua redução da condição de pessoa a uma nomenclatura que destaque sua inscrição racial.

Outro aluno negro, da mesma escola em São Paulo, entende que seu direito de atribuir apelidos de conotação racial ao seu colega está justamente baseado na sua relação de intimidade e amizade, somado ao fato de ele mesmo também ser negro. Segundo ele, os xingamentos ou apelidos de conotação racial são proferidos por alunos brancos e negros, mas têm significados diferentes em cada uma dessas situações: *É que nem o L..., zoam com ele pra caramba. Falam: 'Vai chiclete de mecânico, vai suco de pneu.' Mas olha a minha cor. Ele sabe que é brincadeira. Mas se outro que não conversa com ele fosse brincar assim, eu acho que ele se ofenderia.*

Esse aluno assume não oferecer mais resistência ante os apelidos e xingamentos de pessoas tão próximas, já que esse tipo de interação se dá no âmbito da normalidade das condições de relação entre alunos que são amigos na escola.

Um aspecto interessante de ser notado é que é justamente ao tratar da troca e uso de apelidos nos grupos focais que vão aparecer algumas poucas manifestações positivadas de pertencimento ao grupo racial

negro. Uma aluna negra manifesta sua opinião de forma solidária e diz o incômodo que o tratamento que o colega negro recebe lhe causa.

Eu queria falar sobre o P... e todos nós [alunos negros]. A gente é muito excluída lá na sala mesmo, e tem eu mesmo que sou prova, porque eu sou expulsa porque acham que eu só vivo brincando, que eu não penso em estudar, essas coisas. O P... também tem isso de excluírem ele por preconceito racial, que L... também xinga, [ela] fica 'Bota logo, neguinho!'. (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola privada, Salvador).

A fala dessa aluna apresenta uma compreensão acima da maioria dos alunos negros ou brancos ouvidos por perceber que ela, como aluna negra, é discriminada de maneira sistemática. Em sua argumentação a aluna passa a aconselhar uma colega de sala, branca, acusada de práticas preconceituosas contra os alunos negros, sendo que esta se defende.

*– Isso L..., não é tipo uma coisa certa porque isso também é um tipo de preconceito.
– Você está falando muito errado, me abusa muito. Eu não falei que ele era negrinho e tal porque eu não tenho preconceito. Porque a minha família mesmo é bem branca, mas por parte do meu pai é mais escura, bem mais escura. (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola privada, Salvador).*

A argumentação da menina que busca se defender apela para laços de parentesco com pessoas negras para provar que não tem preconceito, como se isso a impossibilitasse de ter posturas preconceituosas. Parece ser a tentativa de aplicação da noção de preconceito de origem à realidade brasileira, em substituição àquilo que o pesquisador Oracy Nogueira chamou de preconceito de marca e caracterizou como o modelo das relações raciais no Brasil. Seu argumento carrega a idéia de que, como ela compartilha em sua origem familiar da convivência com pessoas negras, estaria socialmente impossibilitada de cometer atos de preconceito, já que se reconhece como do mesmo grupo racial.

A declaração é mais uma tentativa de explicar as agressões de fundo racial através da dicotomia entre convivência ou isolamento, que tanto se ouve na escola e no fundo pouco explica sobre a situação observada.

4.1.3.1 Estratégias de enfrentamento ao racismo cotidiano entre alunos

Uma forma de reação ao xingamento e apelido de cunho racial é a negação da própria identidade racial. Um aluno negro do DF chamado de *milho preto* desabafa: *Não! Acho que isso é racismo, ficar me chamando de milho preto. Eu não sou preto, sou moreno.* O aluno busca no detalhamento do gradiente de cores a fuga da identificação com o grupo racial negro, reproduzindo a lógica hegemônica de valorização segundo graus de “embranquecimento” (NASCIMENTO, 2002, p.202 a p.208 e p.318 a p.323; MUNANGA, 1999). Expressa também sua indignação por não ter sua auto-identificação aceita pelo grupo, ao mesmo tempo mostra-se incomodado em ser apontado como preto. Busca como saída favorável à reivindicação do reconhecimento como moreno. Nesse caso, resta a questão:

Abraçar a idéia de uma identidade mestiça não significaria retirar e negar solidariedade aos poucos negros e índios indistiguíveis, aos orientais e minorias brancas que têm o direito de se acharem diferentes? Não significaria cair numa nova armadilha ideológica? (MUNANGA, 1999, p.16).

Alguns alunos negros reagem à forma como são tratados de maneira generalizada, constituindo-se em um tipo de agressão. Uma aluna negra diz antecipadamente que não gosta de alguns meninos e justifica, remetendo a uma situação de intimidação.

Os meninos querem sentar com a gente. Aí se a gente faz o dever os meninos pedem a resposta. Aí a gente não dá e eles botam apelidos de macaca, gorda, MM, piolho, anão de jardim, pequinês, e um bocado de coisas. Aí eles botam esses apelidos todos na gente e aí a gente não gosta porque bota apelido na gente. (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola pública, Salvador).

Há também exemplos de alunos negros que ocasionalmente partem para a agressão física a seus colegas ante os apelidos de que são alvo, como é o caso registrado em uma escola do ensino fundamental em São Paulo: *Olha, às vezes eu falo. Bato nele quando eu fico nervoso de verdade.*

Outros respondem com agressões do mesmo tipo. Um aluno negro do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo diz não gostar de uma menina que descreve como *branquinha metida só porque tem 14 anos, e chata* e conta que ela o chama de *macumbeiro*.

Em um número significativo de falas foi utilizado o termo “moreno”⁷⁷ como mecanismo de auto-identificação dos alunos negros, mesmo quando o entrevistado carrega a tez preta em seu tom mais retinto e/ou sua autoclassificação não é corroborada por seus pares⁷⁸. A fala de um aluno do ensino médio de uma escola privada de Belém resume a dificuldade em reagir isoladamente a essa prática bastante comum de reduzir a nomeação dos alunos negros a características fenotípicas ou a metáforas racializadas. O aluno desabafa: *Tem gente que não sabe o meu nome, só o apelido (...) Agora, se falar que não gosta [do apelido] é pior. Se falar que não gosta é pior, tem que deixar como está.*

Os apelidos, mesmo os de cunho racial, são percebidos na maioria das vezes como brincadeiras pelos alunos. Esse tipo de procedimento parece minimizar a explicitação da violência presente nas interações dessa natureza, o que não significa que por isso seja menor a dor provocada no alvo da brincadeira.

O aluno por vezes toma para si as características que lhe são atribuídas, submetendo-se aos desígnios que o estabelecem em uma escala hierárquica que tem como pólos os alunos brancos e os alunos negros.

Eu [aluna branca] tenho um amigo que não... ele não é negro, ele é moreno. Só que ele mesmo, ele fica se olhando no espelho e ele fica se xingando, assim de brincadeira, (...) discrimina a si próprio, chega de frente ao espelho e diz: 'Ah! Seu piche, piche com vida'. Essas coisas assim. (Grupo Focal – alunos do ensino médio, escola pública, DF).

⁷⁷ Uma categoria inexistente no censo, “moreno”, que é o branco escuro muito usado no Nordeste e no litoral, onde o queimado de sol é muito valorizado (GUIMARÃES, 2003).

⁷⁸ Em alguns casos, o pertencimento a um coletivo racial é consequência do olhar externo sobre ele, é resultado da exclusão, da discriminação, do maltrato. (SEGATO, 2005).

Uma aluna negra do ensino fundamental de uma escola pública de Salvador fala de seus primeiros contatos com uma outra aluna branca: *Eu fiquei com receio de falar com ela (...) Eu também só ficava olhando ela. Ela sentava na frente da professora. Aí ela só ficava me olhando e eu também só olhando ela. Aí depois a gente ficou amiga.* A entrevistadora pergunta: *'Por ela ser branca você achou que ela não ia gostar de você por você ser negra?'* E ela responde de pronto: *É. Ela podia não gostar!*

O temor da rejeição marca o início de uma relação de amizade entre alunas de uma mesma turma; essa insegurança é sentida pela menina negra em consequência do modo como é vista sua inscrição racial no ambiente escolar. Ela vê a si mesma como uma pessoa que não pode despertar o afeto de uma colega branca. Aí não está inserida somente a percepção da existência de uma diferença entre as identidades raciais, mas o entendimento de que tal diferença carrega uma escala valorativa que, de acordo com as regras de socialização do ambiente, impede que ela possa ser alvo de prestígio por uma outra criança branca.

As situações em que há a recusa em se conformar com as formas de interação estabelecidas pelo grupo podem produzir atritos violentos entre alunos. A resposta à imposição do estigma pode deflagrar agressões verbais ou físicas. Mesmo a intervenção de pais e funcionários da escola parece não ser eficaz o suficiente para redimensionar esses conflitos para um fim harmônico.

Eu estava quieto fazendo a lição, prestando atenção e ele tacou um papel em mim. Eu falei: 'Pára de graça que eu não estou de graça'. Ele falou: 'Cala a boca macaco!'. Eu levantei e dei uma bica nele. Infelizmente quebrei a carteira, mas arrumei, no meio da aula. Ele era branco. Não tinha professor na sala. Nós estávamos sozinhos, ele desceu pra diretoria falou que eu tinha chutado ele. Aí vem aquela história de quem foi lá primeiro. Se eu tivesse ido primeiro e falado: 'Ele me chamou de macaco'. Fui errado de ter chutado ele e quebrado a carteira? Fui. Mas eu acho que se fosse lá falar não ia adiantar nada. Ela mandou chamar meu pai. Meu pai falou na frente dela: 'Eu não concordo que ele brigue na escola porque ele vem aqui pra estudar, mas se ele pegasse esse moleque lá fora eu concordaria'. Meu pai é uma excelente pessoa! (Entrevista – aluno negro do ensino médio, escola pública, São Paulo).

A expectativa do socialmente recomendável na relação entre alunos negros e alunos brancos parece forçar em alguns casos a que os alunos brancos assumam certos comportamentos quando na presença de alunos negros.

O único aluno negro de um grupo focal em uma escola privada do ensino médio em Porto Alegre se expressa da seguinte forma: *Eu acho que ia mudar um pouco (...) Aqui na escola o debate. Talvez alguém não tenha se sentido muito bem por que eu estava aqui.* Todavia a turma discorda: *Acho que não. Entre nós, pelo menos, não.*

A etiqueta das relações raciais entre alguns alunos somente permite que se toque em certos assuntos ou que se expressem certas opiniões na ausência de pessoas negras, segundo a relação antes referida. Através dessas regras de etiqueta, puderam-se contemplar expectativas de comportamento que mantém sufocadas as possibilidades de exposição da opressão vivida pelo negro.

Essa forma de comportamento que aparenta a ausência de concepções racistas na relação entre negros e brancos, na verdade serve para reforçar a identidade racial de uns e a postura de diferenciação radical em relação ao "outro", preservando comportamentos segregacionistas, mesmo que não necessariamente admitidos como tais.

A identificação com referenciais positivos ajuda na amenização de estigmas relacionados à cor da pele. Um aluno negro muito popular do ensino fundamental de uma escola privada do DF, que é chamado de *Pelezinho* pelos colegas, diz que gosta do apelido: *É, Pelezinho eu gosto e justifica: Por causa que ele joga futebol, eu queria ser igual a ele.* O aluno sente-se à vontade quando comparado a um exemplo que possa ser positivado na relação com os outros alunos. Este mesmo aluno diz não gostar quando chamado de *négo*, denominação que torna difícil sua fuga ou re-significação do estereótipo racial negro e suas implicações depreciativas.

Pode-se pensar também em uma outra associação. "Pelé pode ser considerado para além de sua condição de negro e de atleta de talento com um currículo imbatível, um símbolo do futebol brasileiro. Como um emblema da nacionalidade brasileira" (LIMA, 2001).

Um outro aluno apresenta uma possibilidade alternativa de utilizar o apelido que lhe foi colocado na relação com outros alunos negros, o que permite uma identificação com o pertencimento a um grupo racial. Formula-se aí uma re-significação entre alunos negros de seu

lugar dentro da comunidade escolar. Os apelidos teriam não mais uma associação depreciativa, mas um sentido de pertencimento a um grupo racial que partilha características fenotípicas que podem ser positivadas e comunalizadas quando verbalizadas⁷⁹. Esse aluno negro faz piada de si mesmo e de sua condição de negro, como estratégia para aplacar o sofrimento resultante das situações de preconceito e discriminação.

Eu fico brincando na sala; todo mundo sabe. Eu sempre falei 'é porque eu sou preto' e tudo mais. Mas eu só faço essa brincadeira. Nem posso mais fazer porque estão achando que eu sou racista. Mas eu só faço essa brincadeira, sabe por quê? Porque eu acho que une a gente [os negros]. Eu falo mesmo brincando até pra unir a gente. Esse negócio de ser negro, sei lá. É o que eu vejo pelo menos. É muito preconceito, sem brincadeira. Até porque eu vi muita coisa. Eu até sofri, mas eu tento usar isso. Eu tento transformar em uma coisa boa. Eu brinco bastante até por isso, entendeu? (Grupo Focal – alunos do ensino médio, escola privada, São Paulo).

Seu esforço é o de expurgar de seu universo de convívio o racismo falando dele, denunciando com humor os preconceitos sofridos como membro do grupo de alunos negros no espaço escolar. Sua ação, no entanto, vem sendo reprovada pelos outros alunos que parecem reconhecer nessa atitude algo de racista, já que o aluno aproveita-se da comicidade com que se expressa para ressaltar sua afiliação ao grupo negro. São recorrentes no espaço escolar as situações em que o aluno negro por reivindicar o reconhecimento positivado de sua identidade racial é apontado como racista. Nesse caso especificamente, a atitude anunciada pelo aluno é que pretende deixar de apontar os momentos em que se sente discriminado por ser negro para que não vá passar a ser duplamente estigmatizado: por ser negro e por ser considerado racista.

⁷⁹ A noção de negritude como movimento político social surge ...por volta de 1934, em Paris, e que foi definido pelo poeta antilhano Aimé Césaire como uma 'revolução na linguagem e na literatura que permitiria reverter o sentido pejorativo da palavra negro para dele extrair um sentido positivo'(...) A idéia foi justamente assumir a denominação negativamente conotada para reverter-lhe o sentido, permitindo assim que as comunidades negras passassem a ostentá-lo com orgulho e não mais com vergonha ou revolta. Essa foi uma estratégia para desmobilizar o adversário branco, sabotando sua principal arma de ataque – a linguagem – e provando que os signos estão em permanente rotação. Logo, os signos que nos exilam são os mesmos que nos constituem em nossa condição humana. (BERND, 1988: 17 e 18)

4.1.4 A REPRODUÇÃO DO RACISMO ENTRE ALUNOS NEGROS

Alunos negros também proferem xingamentos e apelidos de cunho racial. Uma aluna branca critica o comportamento de seu colega negro em relação a outros alunos negros.

Aí chegou um que é mais preto que ele. Aí ele fica chamando ele de preto. 'Ah eu sou preto mesmo' que não sei o quê. (...) Fica lá chamando ele assim de pneu... essas coisas assim. Sei lá, eu acho que hoje em dia está mais pro lado da brincadeira, acho que antigamente era mais sério. (Grupo Focal – alunos do ensino médio, escola pública, DF).

A postura de vários alunos negros reproduz a imposição de estereótipos negativos sobre seus colegas negros de turma. Parecem ser raras as manifestações de solidariedade entre alunos negros com base no pertencimento a um mesmo grupo racial apesar de eles serem os alvos preferenciais das hostilidades.

Em um grupo focal em uma escola privada no DF, um aluno negro acusa a colega, também negra: *A B. me chama de carvão, me chama de neguinho (...) e outras coisas. Ao que a outra colega responde: Foi ele que me chamou de neguinha.* Em uma escola pública dois alunos negros trocam acusações: *'Eu não gosto que o C. me chame de amendoim, porque eu não sou amendoim, sou ser humano'.* Ao que o outro aluno se defende: *'E ele me chama de milho preto'.* Ambos reconhecem que isso é *racismo*, apesar de não se considerarem pessoas racistas.

Chama a atenção o sistema lógico do racismo que afeta todos os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo de alunos negros de maneira depreciativa, mas que nem por isso deixa de ser reproduzido por esses alunos em suas interações com outros alunos negros. O que remete ao observado por Munanga (1998: 14): "O brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é: branco".

O compartilhar de uma situação de desvantagem não transforma os alunos negros automaticamente em parceiros solidários na luta contra o racismo sofrido, o que contribui para tornar praticamente invisível uma situação que atinge o grupo de alunos negros como um todo, distinguindo-se apenas níveis de gravidade pessoal. Os alunos

negros tendem a não se reconhecer como membros de um grupo discriminado na relação com outros alunos em sala de aula e não assumem coletivamente uma postura de defesa de seu grupo racial. Muitos deles inclusive corroboram com a difusão de expectativas negativas e imagens depreciadoras acerca do grupo racial negro.

Uma aluna negra do curso fundamental de uma escola pública em Salvador diz ser chamada de *macaca* diariamente e acrescenta que o colega que colocou esse apelido nela também é negro: *ou seja, ele não olha para o rabo*. A entrevistadora pergunta: *‘Será que te chamam assim porque você é negra?’* A aluna responde: *‘Sei lá, aqui é tudo negro’*.

A explicação da utilização do apelido para a aluna pode não estar diretamente vinculada à inscrição racial. Ela sugere que o compartilhar da prática de depreciar por meio de apelidos e xingamentos os alunos e alunas negras não é privilégio dos alunos do grupo racial branco. É um comportamento que demonstra um imaginário entre todos os alunos, independente do grupo racial a que pertence.

Não há então um conflito deliberado em que se posicionam brancos de um lado e negros do outro trocando agressões. O alvo da agressão de todos os alunos são preferencialmente os alunos negros no que diz respeito às interações em que a dimensão racial tem caráter relevante como ingrediente do conflito.

Diferentemente do que muitos professam, o racismo é uma forma de conhecimento, de construção de pensamento (KING, 2000, p.91⁸⁰) e não apenas manifestação da ignorância e ausência de informação. O racismo que se manifesta através de posturas discriminatórias, agressões verbais e visões estereotipadas está de acordo com um tipo de imaginário. Os apelidos e xingamentos de cunho racista são um dos principais mecanismos em que a abordagem da identidade racial na escola é difundida na relação entre alunos.

No quadro seguinte, uma listagem resumo dos apelidos registrados no ambiente escolar, nas relações entre alunos.

⁸⁰ A autora cita Holt (2000) como sua fonte no desenvolvimento da noção de que “racismo é uma forma de conhecimento”.

QUADRO 4.1 – Apelidos e xingamentos pelos quais os alunos negros e brancos são nomeados por seus colegas nas escolas

Apelidos referidos aos brancos

Branquelo / Branquelo azedo

Leite estragado

Referidos aos negros

Pneu / Suco de pneu

Roda

Feijoada / Feijão preto / Mulatinho

Milho preto / Amendoim

Nêga do Fubá

Toddy

Café com leite

Chocolate podre / MM / Chiclete de mecânico

Fumaça / Carvão

Preto / Neguinho / Roxo pardo

Negão / Nêgo / Crioulo / Negro safado

Macaco / Macaco preto / Gorila

Piolho / Lobisomem

Vela preta / Macumbeira / Endiabrado / Galinha⁸¹ [preta de macumba]

Pelezinho

Zé Pequeno

Cola de asfalto

Coisa

Pré- histórica

Preta fedida

Cabelo ruim / Cabelo à prova d'água / Assolam⁸² / Cabelo Duro / Perucão / Piolho / Pixaim

⁸¹ *Galinha* é um dos xingamentos que é revelador da expectativa de um determinado tipo de comportamento sexual por parte das mulheres negras. Aparece também associado às formas de culto de matriz africana no Brasil na expressão “galinha preta de macumba” ou variações.

⁸² Este apelido refere-se à marca de palha de aço de uso doméstico que, inclusive em reclame comercial polêmico recentemente produzido para a televisão, utilizou a imagem de crianças utilizando perucas feitas com seu produto.

4.1.5 O CABELO E A CONSTRUÇÃO DO DESUMANO NOS ALUNOS NEGROS

O cabelo é um imprescindível marcador no estabelecimento de enquadramentos das identidades raciais entre alunos. A rejeição estética dos cabelos crespos, cacheados e / ou volumosos relaciona-se com padrões de beleza inspirados numa concepção eurocêntrica⁸³ de beleza. Parece haver associações implícitas e explícitas entre a aparência do cabelo utilizado pelo aluno negro e expectativas relativas às formas de comportamento social, hábitos de higiene, capacidade intelectual, tendência à sociabilidade ou isolamento e mais uma série de outros predicativos contidos em apelidos e xingamentos. Para conseguir alcançar a profundidade dos significados relacionados ao cabelo como marca racial na relação entre alunos é necessário analisar não apenas um dos apelidos, mas o somatório do conjunto de designações associadas a um mesmo aluno ou grupo de alunos fazendo referência aos cabelos.

Para começar a verificar de que maneira os alunos verbalizam essas noções, destaca-se o seguinte caso. Os alunos de uma turma de uma escola privada, do ensino médio do DF, escolhem para a camiseta de vestibulandos a cor preta. Na estampa está representado um homem de tipo racial negro com cabelos de tipo rastafari. Comentam sobre a imagem do homem na estampa: *É bem alegre, muito doída.* Um aluno pardo, que se auto-identifica como branco não gostou da camiseta. Derrotado em sua opinião pela vontade da maioria, ele explica por que os outros alunos gostaram da estampa: *'Porque é reggae assim... Muitas pessoas foram influenciadas assim...'* *'Ah, é legal! É reggae, está bom, vai, vai, vai.'* Outro aluno também pardo faz uma crítica espontânea: *Eu tava vendo agora, parece que marginaliza o negro, chamando de maconheiro... Nada a ver.*

⁸³ Não carece aqui reafirmar o quanto a ideologia estética ocidental afetou culturalmente nossa sociedade, tanto no que concerne à produção do conhecimento acadêmico, historicamente restrita às elites culturais, como também, e de forma contundente, no que se refere às elaborações imagéticas do imaginário popular. Aliás, são visíveis as consequências daquele pensamento estético hegemônico (INOCÊNCIO, 1999:152).

A rejeição do segundo depoente, parece se complementar com a crítica espontânea do terceiro depoente. A associação entre cabelos rastafari, reggae, marginalidade e maconha aparece sugerida pelos entrevistados. Os longos cabelos do homem na imagem da estampa da camiseta sugerem algo para esses alunos que está além da sua pura apropriação estética. Transmite para eles uma forma de usar os cabelos pela qual se pode imaginar o tipo de comportamento social de alguém. O primeiro depoente atribui um exotismo positivado à figura. O segundo depoente critica o modo como foi aceita pelos outros alunos. O terceiro formula uma espécie de generalização a partir da imagem como se ela pudesse referir-se simultaneamente a todas as pessoas do grupo racial negro de maneira a atribuir a partir do cabelo a condição de marginalidade e de usuário de entorpecentes ilegais. A partir do cabelo imaginaram que tipo de comportamento estaria ali representado.

Percepções sobre o cabelo, como essas, são comuns e quando somadas a outros marcadores raciais, podem servir para desqualificar por completo um aluno. Sobre uma aluna negra de uma escola privada em Porto Alegre dizem acerca da aparência de seus cabelos: *O apelido da guria era pré-histórica, de tão feia que era. Ela era negra. Ao chamar a aluna de "pré-histórica" é a sua condição de humanidade vinculada a sua possibilidade de sociabilidade que está posta em jogo.*

Uma aluna branca de uma escola particular de Porto Alegre sugere que em casos de rejeição da turma por causa do tipo de cabelo, os efeitos de acordo com o gênero podem ser ainda mais perversos: *Isso acontece mais de guria pra guria. Porque guria tem aquela coisa 'Ah, seu cabelo é ruim!'. A utilização da expressão cabelo ruim para referir-se ao tipo de cabelo que comumente trazem os afrodescendentes é manifesta e compartilhada de maneira naturalizada, reforçando a característica de estigma negativo acerca dos traços fenotípicos do grupo racial negro. Segundo o relato dessa aluna, são justamente as meninas que demonstram explicitamente maior índice de rejeição ao cabelo de tipo crespo e são justamente as alunas negras que se tornam o principal alvo de críticas dessa natureza.*

A pressão por uma adequação ao padrão estético vigente no espaço escolar⁸⁴ se faz muitas vezes dentro do próprio subgrupo: seja o subgrupo de alunas dentro da mesma turma, ou o subgrupo formado pelos negros (alunos e alunas) da turma. Em uma escola privada do ensino fundamental no DF, uma aluna negra diz de outro aluno negro: *Esse aqui tia, só me chamava de Assolan, o Danilo.*

Em uma escola pública de Salvador, uma aluna negra do ensino fundamental diz ser chamada de *lobisomem, macaca, formiguinha, piolho* pelos colegas da escola. Uma outra colega de sala informa que: *Coitada a irmã dela chama ela de macaca (...). E lobisomem porque ela tem cabelo aqui...* Uma colega interrompe para dizer: *Não chore não. Ela está chorando.* O choro da criança alvo dos apelidos pode revelar uma pequena parte da dor que cotidianamente causam práticas como essas. Uma outra garota negra da mesma escola diz que é chamada de piolho, mas pondera que *a mais vítima é ela. [a criança que está chorando].*

O destaque dado nos apelidos ao contorno e ao volume dos cabelos é tomado como uma desproporção da cabeça em relação ao corpo. A utilização do apelido piolho, sugere ausência de práticas de higiene e um traço de "impureza" que seria intrínseca ao tipo físico negro (VAUGHAN, 1991). Chama a atenção o fato de que a própria irmã profere xingamentos referindo-se aos traços físicos da aluna. Isso contraria por completo a noção de que a origem e convivência no mesmo grupo familiar produzem automaticamente a solidariedade entre pessoas no que diz respeito às disputas e conflitos de motivação racial. Também não se pode supor a existência de solidariedade produzida mecanicamente entre pessoas que compartilham dos mesmos traços fenotípicos.

Sem a possibilidade de se reconhecerem positivamente como membros de um determinado grupo racial, a adesão identitária e pública dos alunos ao grupo negro como ação coletiva parece bastante improvável. O que aparece como característica mais freqüente entre os alunos estudados, sejam eles brancos ou negros,

⁸⁴ Considerando que o padrão estético presente em nossa sociedade é compartilhado pelos membros da comunidade escolar.

é o reconhecimento da existência de uma hierarquia na valorização dos grupos raciais. Isso foi notado principalmente pela distribuição de prestígio, afetos e hostilidades, carinhos e xingamentos nas suas relações com brancos e negros respectivamente.

A animalização construída a partir da utilização do cabelo como marca racial transforma o cabelo de tipo crespo em *pêlos bestificantes* (INOCÊNCIO, 2001). A partir do cabelo o aluno irá ser desumanizado e relacionado à figura de macacos e outros primatas. Essa comparação ilustra principalmente uma suposta inferioridade do aluno negro, incitando uma expectativa negativa quanto à sua possibilidade de "civilização". Uma aluna negra de uma escola particular do ensino fundamental de São Paulo diz ser muito comum ser xingada: *Já me chamaram de galinha, já me xingaram de macaca*. Nota-se "macaco" como xingamento muito recorrente para pessoas negras.

Ao se iniciarem as discussões sobre xingamentos, o cabelo recebe destaque. Uma aluna negra do ensino fundamental de uma escola privada do DF, refere-se a disputas com uma outra aluna: *Ela falava que meu cabelo era de Assolan. Olha tia, me xingava. Já me xingaram de f... da p..., de desgraçada*. Enquanto outro aluno negro desta mesma turma diz que foi xingado de: *Cabelo à prova d'água*. A forma como alunos falam sobre o cabelo denuncia como está fundamentado o seu olhar acerca do corpo negro (HOOKS, 2005). Há um aluno negro nesta escola que é vítima de todo tipo de achincalhe, conforme afirmam sorrindo os alunos:

Ah, tem um menino na sala, ele é maior inteligente mas a gente ... é colega nosso, mas a gente assim brinca e tal. Ele tem a bunda grande.

Aí a gente fica pegando no pé dele, todo mundo. Aí quando junta todo mundo da sala, aí ele fica meio sem graça. Aí para os meninos, para a gente então é uma descontração.

É moreno, moreno.

Moreno claro, cabelo enroladinho.

Baixinho e tem a bunda enorme.

(Grupo Focal – alunos do ensino médio, escola pública, DF).

As referências ao corpo são em sua maioria depreciativas e estigmatizadas. O corpo negro é a deformação de um outro corpo:

branco, harmônico, puro e limpo. Um dos alunos negros do ensino médio, de uma escola pública de Salvador também tem apelido de *piolho* e justifica: *Já me botaram um monte [de apelidos], botou piolho [...] é que o meu cabelo era grandão [...] Não, não era rasta não [...] Era inchado assim sabe [...] Aí botaram, aí fica nessa brincadeira.*

Apesar do incômodo provocado, o aluno encara o apelido como uma brincadeira. Inclusive justifica a motivação para a brincadeira. O próprio aluno declara que considera que seus cabelos estavam fora da medida que considera razoável, parecendo exagerado ou desproporcional. Seu entendimento acerca de seu próprio corpo, aceitando que seus cabelos deveriam ser contidos para que pudessem ser considerados na proporção ideal, combina perfeitamente com a sua postura de passividade frente às “brincadeiras” de que não conseguiu se esquivar de todo.

Uma aluna negra é chamada pelo colega de turma de *cabelo duro*. É agredida, tendo seu cabelo tocado, desarrumado constantemente, sendo que ela é acusada de ficar *molhando o cabelo o tempo todo*. Ela declara:

Tanto é que no intervalo eu parei de molhar o cabelo porque tinha uns meninos(...) eles pegam no meu cabelo atrás, por trás e ficam bagunçando o meu cabelo. Aí eu vou lá, como eu trago um pente porque(...) eu molho o meu cabelo só quando... É porque eu já sou acostumada aos outros [alunos] bagunçarem o meu cabelo. Aí eu trago um pente, aí eu vou lá ao banheiro, pego o pente, molho, e passo no meu cabelo pra não ficar bagunçada. Aí as meninas ficam falando que eu molho de nervoso. (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola pública, DF).

As pesquisadoras que observaram essa turma de uma escola do DF verificaram a inquietação e como o cabelo da menina estimulava agressões por parte dos outros alunos. A aluna se sentia constantemente incomodada e se dedicava num esforço incessante para transformar os cabelos com os recursos de que dispunha, penteando-se repetidamente. Ela tocava em seus cabelos crespos a todo momento, chamando ainda mais atenção para essa sua marca racial e de conflito. Sendo alvo generalizado de estigmas por causa dos cabelos, que ela *molha* com grande frequência, diz: *eu queria que o meu cabelo fosse fogo, aí na hora que alguém fosse triscar, aí fogo.*

A necessidade de elaboração de estratégias impulsiona a imaginação de quem quer se livrar do toque jocoso, do olhar de desprezo, da sensação de reprovação coletiva de seu corpo. A vontade de evitar o contato do outro com a característica física que se tornou símbolo de sua vergonha, alimenta o desejo de agredir para se proteger da vulnerabilidade e exposição constrangedora.

É dentro do patriarcado capitalista, o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos. Esta postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e com frequência indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somada a uma baixa auto-estima (HOOKS, 2005).

A ação da menina negra nesse caso não busca diretamente uma mudança no comportamento da turma, ou até mesmo uma mudança de turma. Ela quer em primeiro lugar é a modificação do seu próprio cabelo, ou seja, ela termina por assumir a responsabilidade pelo conflito e entende que está na modificação de seu corpo a possibilidade de alterar o tipo de relação que tem com o restante dos alunos. Não se trata de algum tipo de desvio patológico no comportamento, mas o efeito direto da inculcação de determinados valores e referências de beleza e harmonia estética compartilhados em seu grupo de convívio na escola.

O esmorecimento da menina com relação à possibilidade de mudança do outro, também parece refletir a percepção de que esse tipo de comportamento é considerado comum na escola. Mesmo produzindo profunda angústia na aluna ele é tolerado pelos adultos da escola.

Apesar de iniciativas de mudança na imagem buscarem combater práticas racistas, que podem ser consideradas generalizadas, em que as diferenças de aplicação só se dão em termos de grau de um aluno negro para outro, estas e outras estratégias reativas são geralmente acionadas individualmente. Tratando-se de ações isoladas contra uma prática que é coletiva, não são capazes de conter a perpetuação do processo estigmatizante de crianças negras em seu convívio no ambiente escolar.

Existem turmas que chegam a culpar o aluno que sofre agressão de fundo racial pelas violências de que é vítima: *Tem uma menina lá na sala que há muitos anos atrás botaram o apelido dela de perucão por causa do cabelo dela. Uma colega complementa: Porque o cabelo não era ajeitado, entendeu? [...] Era feio, é isso. Outra aluna agrega: Parecia uma peruca. [...] E uma peruca mal feita. O cabelo crespo aparece como perturbador da ordem, a imagem chama a atenção e causa incômodo. Os cabelos crespos da aluna causam desconforto, e as justificativas são buscadas na fala da aluna branca: O cabelo dela era sujo, ela não cuidava. Uma aluna branca tenta sintetizar a compreensão da turma: Eu acho que ela não gosta dela. Por exemplo, tem pessoas na sala que são quietinhas e que poderiam ter vários apelidos assim, não tem porque não dá. Às vezes é por causa da personalidade dela e tal. Aí botaram esse apelido combinando com o cabelo dela.*

Ou seja, a aluna tem esse apelido porque *não gosta dela* própria, se ela tivesse auto-estima não teria aquele cabelo e nem o apelido. A aluna chega a sugerir que se ela tivesse uma outra *personalidade* seu apelido poderia ser negociado com a turma de outro modo, conforme aconteceu com outros alunos dessa mesma turma, que são também alvos em potencial de receber o mesmo apelido. Uma negociação infeliz em que a parte derrotada tem de arcar com as conseqüências e a responsabilidade de ter sido vencida. Coagida e sem ter como responder ao apelido, ainda é considerada culpada por não carregar auto-estima suficiente para se livrar das depreciações de que é alvo. Outras alunas *quietinhas*, ou seja, submissas⁸⁵ na relação com os outros alunos da turma, não receberam o mesmo tipo de tratamento que ela.

A tendência em culpar a vítima pelo estigma que lhe é imposto, retira de todos aqueles que a subjugam qualquer responsabilidade pela condição desfavorável imputada na relação com o restante da turma.

⁸⁵ Pode-se aqui identificar mais uma junção entre as expectativas relativas ao gênero e à raça resultando em dupla estigmatização. Por comportar-se de forma insubmissa sendo negra e mulher a aluna é duplamente repelida pela turma.

Essa é a situação típica de muitos alunos negros em turmas da 4^o série do ensino fundamental e do 3^o ano do ensino médio, apresentada a partir do olhar dos próprios alunos. Mesmo aqueles alunos negros que não são escolhidos para sofrer as humilhações diárias, terminam por conviver e assimilar um modelo de relação entre brancos e negros em que o elemento negro concentra simbolicamente os defeitos, e o elemento branco as qualidades potenciais.

4.2 A FALA DOS PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE ALUNOS

Os professores parecem não vislumbrar o processo discriminatório que atinge a maioria dos alunos negros no espaço escolar. Muitos deles ao argumentar acerca do tipo de interação entre alunos em que a dimensão racial parece relevante apontam casos exemplares, focando na postura e na trajetória individual do aluno discriminado ou seu agressor mais do que na circulação de determinadas práticas dentro do conjunto dos alunos da turma.

Duas idéias estão constantemente presentes. A primeira e mais comum é a de que o aluno negro ainda não compartilha de algum dos atributos necessários à integração plena com os outros alunos da turma. Algo como modos e hábitos. À medida que o aluno inicialmente discriminado for convivendo com os outros alunos e se ajustando às condições compartilhadas, será visto e tratado como um "igual". Logo, sua condição de diferenciação na relação com outros alunos é dada como algo transitório e superável, mas que depende principalmente do esforço do aluno discriminado para ser ultrapassada. Se o aluno for eliminando suas singularidades indesejáveis, será aceito em sua plenitude.

No relato seguinte, uma professora negra relaciona o processo de negociação pela forma de tratamento segundo apelidos de conotação racial ao processo de aceitação do aluno novato ao grupo de alunos da turma e nega a existência de uma prática discriminatória em relação a alunos negros na turma.

Ano retrasado tinha um aluno que era muito discriminado, bem negrinho ele. Era bonitinho. Tinha essa discriminação com o L..., a gente trabalhava muito com ele e a turma toda, aí passou. Não tinha mais esse negócio de 'preto', essas coisas. Mas ano passado ele continuava na minha turma, foram dois anos. Veio uma aluna novata do Maranhão. Ela falava diferente e tem os traços negros, não é muito escura, mas ela tem. Ih, mas foi um problema danado na turma! Não aceitavam a garota, ficavam discriminando e eram mais as meninas. (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, escola pública, Belém).

Por uma associação, essa professora parece redimir a turma de suas atitudes racistas como uma prática ocasional e temporária resultante da condição de “novato” dos alunos que carregam esse fenótipo. Ela cita que realizou uma intervenção pedagógica na turma para frear o comportamento discriminatório dos alunos. A negociação acerca do lugar em que esse aluno será enquadrado racialmente pelos colegas (neste caso envolvendo a utilização de agressões e xingamentos) é vista como o processo de “aceitação” do aluno ao grupo. Pelo que se viu anteriormente na fala dos alunos, subordinar-se sem resistência admitindo como brincadeiras os apelidos e xingamentos de fundo racial parece ser a fase final do processo de aceitação do aluno negro.

Eu estou há três anos com essa turma. (...) O., ele é negro, né? No primeiro ano ele era muito discriminado. (...) Era o gordo que era discriminado, a M... que era gorda e o F. era também, por conta da fisionomia. Era “monstro”, era “feio”, era isso. E eles foram crescendo, né? Aumentando as habilidades, contribuiu para que agora eles não façam mais essa diferença. (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, escola pública, Belém).

Na fala de alguns professores há associação (direta ou indireta) do pertencimento racial do aluno com a probabilidade de apresentar um maior grau de pobreza em relação a outros alunos, ou não ter padrões de higiene, e outras características depreciativas que poderiam justificar o estabelecimento de uma relação de submissão frente aos colegas.

Essas características associadas e visualizadas pelo professor são, comumente, resultantes de suas expectativas quanto ao ambiente de convivência familiar dos alunos negros em oposição às suas expectativas quanto ao ambiente familiar dos alunos brancos. Não

são percebidas, então, como condição transitória da relação dos alunos discriminados com a turma, mas aspectos gerais e permanentes dos membros do grupo negro.

Nesses casos o próprio professor pode corroborar por palavras e atitudes com o tipo de depreciação que se estabelece na relação entre alunos.

O F. ano passado, eu não acho que ele era discriminado tanto pela cor da pele mas sim pela aparência. Porque ele vestia as duas camisas, uma com a manga comprida por baixo, e a outra manga curta por cima. Um botão de uma perna da calça em cima, outra embaixo. O cabelo escorrido até a testa. É a falta de cuidado da mãe, da família. Quando ele vinha pra escola, fazia com que as crianças nem quisessem sentar do lado dele. Eu acho que as crianças têm essa consciência, mas o que incomoda muito as crianças na sala de aula é a questão da higiene, essa higiene incomoda sim. (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, escola pública, Belém).

No depoimento acima a professora negra nega que a discriminação sofrida pelo seu aluno negro tenha qualquer traço de racismo e afirma que é motivada pelos critérios de higiene e estética da turma. Seu argumento renega a rejeição em função da raça e admite a depreciação em função da aparência. E o que é o fenótipo racial senão uma aparência? De acordo com ela, o aluno não foi excluído e criticado por estar acima da média de peso das crianças de sua idade ou por ter a tez escura. Ele teria sido excluído pelos outros alunos por aparentar ausência de cuidados de higiene por parte de sua família.

Numa manobra complexa, ela transforma o aluno em causador de mal-estar e a família da criança em responsável pelo tipo de relação que se estabeleceu entre alunos dentro da sala de aula em que ela é professora. Ao mesmo tempo em que procura inocentar os alunos de uma prática que possa ser interpretada como discriminação racial, tenta isentar a si mesma de qualquer responsabilidade no caso.

Para a turma (segundo ela) o aluno aparentava estar constantemente sujo pela maneira como utilizava as roupas e os cabelos, opinião que parece ser compartilhada por esta professora. Ela não afirma que o aluno estava realmente sujo, mas que a sua

maneira de vestir sugeria isto. Sua aparência desleixada justificaria para ela que ele fosse preterido nas relações com outros alunos, algo com que ela foi condescendente.

As práticas e concepções de higiene compartilhadas por essa turma de quarta série (consideradas corretas do ponto de vista da educadora), em reação à maneira como o aluno se vestia, explicariam para ela o fato de o aluno ser chamado de *monstro e feio*.

Esse argumento construído para desqualificar a possibilidade de que o aluno tenha sofrido discriminação pelo fato de ser gordo e negro não consegue retirar tanto dos alunos como da professora a responsabilidade pelas agressões sofridas pelo aluno.

Um outro professor retoma o argumento de que os padrões de higiene é que seriam provocadores da rejeição de alguns alunos mais do que uma postura racista entre alunos na turma. Segundo um professor negro de uma escola pública do ensino fundamental em Brasília: *Eu acho que o preconceito maior na escola, assim, com criança, é mais em relação à pobreza, por causa da falta de higiene que acaba... e ser gordo. Mas ser negro... eu não vejo ninguém... vai ver é porque a gente trabalha isso.*

A perspectiva, que correlaciona esses três elementos: pobreza, negritude e corpo aparece manifesta nas entrelinhas dessa declaração e não é uma elaboração intelectual de privilégio desse professor. Esse tipo de associação está presente no senso comum como resultado do pensamento colonialista que elaborou para si mesmo, como inverso do "outro africano", a construção de um corpo branco e puro, símbolo da riqueza e da civilização (VAUGHAN,1991).

O professor explica o tipo de tratamento dado pelos alunos da escola na sua relação com os alunos negros através do fato de estes serem os mais pobres e os mais sujos, e não por serem negros. Ao longo de suas declarações fica caracterizada a sua percepção de uma infeliz coincidência em que sejam justamente os alunos negros os que são vistos pelos outros alunos (e ao que parece também pelo professor) como os mais pobres e sujos. Assim temos uma revelação do sentido contido subliminarmente em sua declaração. Mesmo com subterfúgios discursivos que parecem recusar a situação de discriminação com fundo racial presente na relação entre alunos, o

professor declara certa conivência com o tipo de tratamento que é dispensado aos alunos negros, já que estes para ele aparentam ser pobres e sujos.

Dado um outro enfoque, sua fala parece perpetrar reforço à imagem de qualidade do estabelecimento escolar ao apresentar que não há discriminação de fundo racial na relação entre alunos justamente porque aquela escola investe pedagogicamente para que esse tipo de situação não ocorra. Então, haveria negligência na formação de hábitos de higiene entre seus alunos do ensino fundamental? A escola não interviria da mesma forma no caso de alunos discriminados pela obesidade? Por que a negação do preconceito contra o negro?

Na maioria das situações pesquisadas, quando os professores admitem a presença de conflito grave entre alunos com base em motivação racial, tomam o trajeto mais fácil e menos conflituoso para solucionar o impasse: responsabilizar alguns indivíduos isoladamente em vez de propor uma ampla discussão na comunidade escolar envolvendo os atos discriminatórios de motivação racial ou outras.

Uma professora busca solucionar desentendimentos entre alunos motivados pelo pertencimento racial de alunos negros utilizando o deslocamento do aluno vitimado para outra turma.

Esse ano teve um [caso de discriminação racial]. A princípio ele estava na 5ª C[turma]. Aí na 5ª C tinha uma quantidade maior de brancos. Ele passou o 1º bimestre inteiro sofrendo discriminação. Aí o que aconteceu no 2º bimestre? A gente mudou ele pra 5ª F. Acabou o problema. (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, escola pública, Brasília).

A estratégia para a resolução do problema de discriminação racial entre alunos foi trocar o aluno discriminado de uma sala de maioria branca para uma sala onde existissem mais alunos negros. A educadora, assim, parece entender que o principal problema não está no fato de uma turma de maioria de alunos brancos não aceitarem a presença de alunos negros, mas na presença do aluno negro na turma ser provocadora de reações de rejeição que irão gerar conflitos no ambiente. Ao adotar tal postura como resposta nesse tipo de

situação, podemos afirmar que a consequência é o estabelecimento de espaços racialmente segregados no interior da escola.

Uma compreensão que pode ser recolhida no argumento da professora é de que as turmas de maioria negra não seriam tão intolerantes com a presença de alunos brancos quanto às turmas de maioria de alunos brancos o são com a presença de alunos negros. Na ação que foi dada em resposta ao problema, o processo educacional não aparece comprometido com a promoção do convívio pacífico e harmonioso entre alunos de inscrições raciais diferentes. O deslocamento do aluno, além de desvalorizá-lo perante a turma, que teve seu desejo de recusa atendido, estabeleceu uma hierarquia entre as turmas, obrigando a classe de maioria negra a aceitar o aluno rejeitado. A professora reproduziu em sua ação a lógica compartilhada pelos alunos de hierarquia de prestígio entre grupos raciais.

Há uma gama diversa de respostas e estratégias tomadas por professores no tratamento das interações entre alunos em que a dimensão racial se mostra relevante. Muitos dos materiais teóricos que serviram para a construção das análises presentes no texto foram desenvolvidos por professores⁸⁶ que, pela experiência em sala de aula e a sensibilidade desenvolvida no trato cotidiano com problemas desse tipo, estavam plenamente capacitados a formular indicações seguras sobre como avaliar essas situações.

Alguns dos professores se mostram sensíveis à necessidade de compreender e de atuar detidamente nos processos de negociação entre alunos em que a inscrição racial afeta direta ou indiretamente o desenvolvimento de sua relação de sociabilidade com os colegas de turma.

No mesmo momento já chama e já coloca questionando o motivo pelo qual... já coloca ele a pensar aquilo que ele fez, se está certo, questionando: 'Se o colega fosse de outra cor você estaria fazendo isso?' tentando trocar, fazer ele pensar as atitudes deles. Eu, com a N...[aluna negra] tenho um

⁸⁶ No levantamento bibliográfico organizado por Kabengele Munanga (2003) a questão do negro na educação aparece primordialmente em publicações de/para/com professores.

aluno muito preconceituoso. Não só com ela não, às vezes ele não quer sentar com ela.(...) , ele não gostava de passar perto dela. Eu tenho colocado que tem muito negro aqui que é muito melhor que muito branco, não só aqui mas é em qualquer lugar, mas já melhorou esse ano. (Grupo Focal – professora branca do ensino fundamental, escola privada, Brasília).

A professora busca questionar diretamente em suas declarações a hierarquia de prestígio compartilhada pelos alunos em que os brancos são valorizados em detrimento dos negros. Com isso, parece buscar alterar as expectativas dos alunos quanto às trocas de afeto e prestígio entre brancos e negros em sua turma. É a intervenção exemplar da professora que vai redimensionar o significado da ação do aluno publicamente e de forma educativa.

Uma professora negra de uma escola privada de Belém reconhece que as atitudes discriminatórias em relação a alunos negros são constantes e que não vêm de apenas um ou outro aluno, mas de praticamente toda a turma. Segundo ela, a liberdade para agir de maneira mais explícita no estabelecimento de apelidos e brincadeiras que façam referência à inscrição racial do aluno é apenas uma parte de um processo maior que mescla intimidade e intimidação, devendo ser reprimido logo no início da relação entre estudantes ou se enraíza profundamente: *De princípio eles agem bem, mas sempre no fundo fica. Se tem algum aluno negro em sala de aula, aí eles já começam a olhar, a tirar uma brincadeirinha. Aí a gente começa a cortar, a explicar que o negro também é um ser humano.*

É a presença do aluno negro que aparece nessa fala como o detonador das brincadeiras de cunho racista. Um detalhe abordado na fala de alunos reaparece na fala desse professor: a necessidade de reafirmar a humanidade dos negros.

O desejo de visualizar-se como ser humano, sendo que a característica que pode ser considerada em determinados contextos como uma das definidoras do “ser” ou não humano – a branquidade.

Uma vez eu estava observando as alunas conversarem, elas não estavam percebendo que eu estava observando. A M., que é negra mesmo, ela andava só com a L., que é bem branquinha e são muito amigas. Elas conversando, a L... vira e fala: ‘Mas a M. é negra mesmo!’. Então a M. tira o sapato e fala: ‘Mas a sola do meu pé é branca.’ Ela mesma tinha uma discriminação.

Ela tinha uma parte branca e queria mostrar que ela também era branca porque tinha uma parte branca. Eu fiquei pasma na hora. Gente, como é que pode, ela querer mostrar que é branca?’ (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, escola privada, Brasília).

Mais do que uma opção pessoal pela adesão a uma determinada identidade racial construída de forma definitiva e madura, a aluna citada na narrativa anterior poderia estar apenas pleiteando sua inserção em um determinado grupo racial prestigiado na relação entre alunos.

Como não há na escola mecanismos de posituação da identidade negra, ou qualquer espaço para a sua performance associada a elementos apreciados pela coletividade, tentar ser o mais branco possível é o que resta aos alunos negros.

Muitos professores ao invés de resgatarem os alunos discriminados de relações de interação impostas de forma destrutiva acerca das identidades raciais destes, acabam por colaborar com a reafirmação dos modelos de comportamento que devem ser dados em resposta aos apelidos e xingamentos de cunho racista. Observaram-se diversos casos em que o aluno negro que reage de forma mais dura ao estabelecimento de subordinações na relação entre alunos é justamente aquele que irá ser classificado pelo professor como aluno problemático.

4.2.1 E O QUE FAZEM OS PROFESSORES ACERCA DO RACISMO ENTRE ALUNOS?

A tendência difundida entre professores é de intervir no processo de estabelecimento de parâmetros para as relações raciais entre alunos quando resvala em agressividade para ao menos uma das partes envolvidas. É a presença de violência física ou comportamento agressivo que irá chamar a atenção dos educadores para a relação entre os alunos e não a persistência de uma hierarquia de prestígio na diferença entre ser branco e ser negro presente no imaginário

destes. Quando as relações entre alunos parecem carregar afetividade, mesmo que estejam impregnadas de posturas preconceituosas, são consideradas positivas para a maioria dos professores.

Não percebo [discriminação racial entre alunos], apesar de que alguém, não interessa quem, já me apontou. (...) Então em certas ocasiões alguém já falou a esse respeito, mas de uma forma assim visível, não vejo não. Mesmo porque eles entram aqui praticamente meninos, e meninos não têm essa visão. Quando se dão por conta de que um é preto e o outro é pobre, o outro é preto e pobre, eles já estão bem grandinhos e já estão amigos, irmãos até. (Entrevista – professor pardo do ensino médio, escola privada, Salvador).

Seguindo o raciocínio contido nas declarações desse professor, pode-se supor que não é possível haver discriminação racial entre amigos, o que já foi comentado como sendo orientação também entre os alunos. Dadas as condições no ambiente escolar que estimulam ao estabelecimento dos laços de amizade entre estudantes, nada mais o professor tem a fazer do que observar enquanto os alunos solucionam a seu modo suas diferenças como *amigos quase irmãos*. Vários dos professores ouvidos formularam argumentos para tentar justificar sua atuação ausente na mediação de conflitos de motivação racial entre alunos.⁸⁷

Diferentes argumentos são utilizados para justificar a não-intervenção dos professores na relação entre alunos, como mostra o depoimento abaixo sobre um certo conformismo do professor, que considera que, além de tomar como brincadeira, não há nada que o aluno re-nominado através de apelidos que ressaltem sua inscrição possa fazer. Para ele a única saída é aceitar pacificamente para não ser visto como causador de confusão, inclusive pelos professores.

⁸⁷ *A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem. (CAVALLEIRO, 2000:79).*

O racismo é horrível, é isso e aquilo. Mas aí no dia seguinte você escuta esses termos, sabe? Tem um negro no terceiro ano, então eles estão sempre chamando ele de 'crioulo' e essas coisas todas. Então, quer dizer, na teoria uma maravilha, mas na prática eles fazem errado. Ele [o aluno negro] leva na brincadeira. Entra num ouvido e sai no outro, que é o que eu acho que ele tem que fazer mesmo porque não tem jeito. Ele leva na brincadeira, mas sempre que eu escuto na minha aula eu falo: 'Gente, pára com isso!' e eu falo com ele: 'Por que você não começa a chamar esse cara de branco? Chama de branco já que ele te chamou de negro'. (Entrevista – professor branco do ensino médio, escola privada, Brasília).

O professor aponta em suas declarações que no debate em sala de aula os alunos concordam que o racismo é algo abominável, mas na prática reproduzem comportamentos que poderiam ser entendidos como práticas racistas.

O professor, apesar de argumentar que nem as suas intervenções nem qualquer reação individual do aluno negro possam mudar o tipo de comportamento que a turma insiste em preservar, incentiva a que esse aluno reaja de maneira mais agressiva aos ataques sofridos. Sua postura de incentivar o aluno a demarcar a diferença de sua condição de “negro” em relação aos seus agressores tratando-os por “brancos” não parece fazer sentido para o aluno. Seria como se, ao ser tratado por um adjetivo dado como pejorativo na relação com o grupo, respondesse às agressões com um adjetivo considerado positivo pelos pares. O aluno é xingado e em resposta lança um elogio na intenção de revidar a agressão sofrida. Acusar o outro de sua “branquidade” não faz sentido numa relação dado em um ambiente em que ser branco é vantajoso e prestigioso. A distância entre aquele que chama o outro de *crioulo* e sua condição de branco já está dada no ato de xingamento. Responder a essa provocação chamando ao aluno branco de “branco” somente agrava a situação do aluno negro reafirmando a distância hierárquica entre ele e o resto da turma.

Outro professor argumenta para essa mesma questão numa outra direção. Ele é um dos que sugere que para melhorar o tratamento dado ao pertencimento racial na interação entre alunos é necessário envolver as famílias dos alunos na discussão sobre o tema.

Olha, eu acho que a escola deveria fazer um trabalho com a família, com o aluno pra ver o que gerou isso. Ver se aquilo não foi só uma coisa momentânea. Ver o que aquilo gerou, porque talvez a pessoa na hora do ódio, fala 'ah careca', 'Ô gordo', 'Ô negro'. As pessoas são assim. Pra ver se aquilo ali é um sentimento de inibição que aquela criança quer colocar para fora. Porque hoje em dia se fala 'Ô negro' e sai todo mundo pulando, gritando [reagindo contra]. Não é bem assim a coisa. A gente sabe que adolescentes se xingam bastante. Às vezes eles mandam um ou outro a m... e está tudo bom. A linguagem deles é padrão, às vezes não dá para sair pulando. Talvez chama o outro de preto. 'Se ele me chamar de corno, porque eu não vou chamá-lo de preto?' E pra eles está bem, não está diminuindo um nem outro. Tem que ver bem isso. (Entrevista – professor pardo do ensino médio, escola privada, Porto Alegre).

A inclusão dos familiares no debate pode tirar de cena o professor e sua responsabilidade em orientar o tipo de relação que deve se desenvolver entre alunos na sala de aula.

A elaboração do professor da narrativa antes citada acerca das agressões de cunho racial entre alunos chega a apresentar esse tipo de situação como fato considerado da normalidade na relação entre eles. O depoente inclui as agressões de motivação racial num pacote de termos pejorativos utilizados comumente na relação entre adolescentes. Tenta demonstrar que, de acordo com a situação, um xingamento de conteúdo racista pode não trazer nenhum prejuízo real para o agredido já que faz parte de uma prática corriqueira de troca de ofensas mútuas permitidas entre jovens. Tal comportamento seria comum na relação entre jovens na atualidade e não caberia ao educador se sobressaltar quando deparado com essas práticas.

Não há por parte do depoente nenhuma crítica ao fato de o pertencimento racial dos alunos ser utilizado como xingamento na relação entre eles, e aparentemente não há também de sua parte qualquer sentimento de responsabilidade dos professores na reprodução de comportamentos racistas dos alunos no espaço da escola⁸⁸.

⁸⁸ O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (CAVALLEIRO, 2000: 54).

Uma outra forma utilizada pelos entrevistados para naturalizar as agressões verbais motivadas racialmente entre alunos é argumentar buscando revidar a idéia de que somente os negros sejam vítimas de agressão de motivação racial.

Olha só, é da parte do que se acha branco e da parte do que se acha preto. O menino aqui, o E... é branquinho do olho até um pouquinho azul. O M... virou pra ele: 'Ô seu branquelo azedo!'. Você está me entendendo? Quer dizer, aí está. Peguei e conversei. Passou. 'Ô seu negro safado!'. O mesmo E... branquinho com o menino que é escurinho né? Passou. Sabe a B...? Que é escurinha também. 'Professora, o M... está me chamando de preta fedida'. Então entre eles. Olha, há dois negros e um branco. (Grupo Focal com professoras brancas do ensino fundamental, escola pública, Brasília).

Com essa descrição tem-se a impressão de que não há nenhuma diferença no tratamento entre alunos segundo a inscrição racial e, por conseguinte, que não é possível afirmar serem os negros as principais vítimas das práticas racistas de xingamento e apelido presentes na escola. O que a professora descreve em sua fala é uma troca indiscriminada de ofensas de cunho racial entre todos os alunos: meninos e meninas, brancos e negros. Nos moldes como a situação é descrita, qualquer intervenção da parte do professor se mostra inútil para mudar o comportamento da turma. Segundo ela, a prática do revide e a equânime distribuição do prejuízo causado dentro do grupo não motivariam os alunos a modificarem suas interações. No entanto parece ser mais uma estratégia para ocultar a responsabilidade do educador na condução regulada das relações entre alunos em sala de aula. Mesmo que o tipo de comportamento descrito pela professora seja distribuído de forma idêntica entre todos os alunos da turma, é da professora a obrigação de orientar os parâmetros na interação entre alunos na sala de aula.

Reconhecendo que há na relação entre alunos uma hierarquia de prestígio no pertencimento a grupos raciais, assim como existem estratégias diversas de negociação das interações em que se faz presente a dimensão racial, não se pode apontar a prática da relação entre alunos como uma troca generalizada e indiscriminada de ofensas raciais. Colocar apelidos ou proferir xingamentos faz parte de um processo

de negociação da forma de interação do aluno com a turma, que não deve ser simplificado, generalizando que a recorrência de expressões racistas atingiria a todos independentemente de sua inscrição racial, minimizando assim a extensão e a especificidade do sentido para os negros de tais práticas de cunho racista.

Culpar a família é uma das estratégias mais utilizadas entre professores ao tratar de situações no âmbito escolar.

Eles trazem mesmo o que a família pensa, se a família é aquela que discrimina, a criança normalmente também tem essa posição. Se bem que aqui na escola é uma coisa interessante, eu não observo esse tipo de coisa. Não sei vocês, durante o recreio, se puderam observar alguma coisa. Não tem essa segregação de alunos negros por um lado e brancos por outro. (Entrevista – professora negra do ensino fundamental, escola pública, Brasília).

A declaração a seguir demonstra que o professor percebe que a turma faz associações entre dificuldades no desempenho do aluno às expectativas sobre ele condicionadas por sua inscrição racial.

Os alunos que às vezes brincam um com outro. Por exemplo: um aluno negro fez um comentário e esse comentário não estava correto. Aí o outro já simplesmente falou do comentário dele e achou aquele comentário errado, mas tratando da pele. (...) Já vi entre os menores, no ensino fundamental, porque eles gostam muito de brincar. Então às vezes fala até sem querer ofender, mas acaba ofendendo o outro que se sente discriminado pela cor e não pelo que ele errou, é assim pelo fato dele ter falado da cor negra. (Entrevista – professora negra do ensino médio, escola privada, Brasília).

O depoimento anterior traz a ambigüidade de reconhecer como brincadeira esse tipo de tratamento com relação aos alunos. A ausência de intenção na ofensa parece amenizar a gravidade da associação explícita entre limitação intelectual e inscrição racial expressa pelos alunos.

Os professores reconhecem que apelidos ofensivos, como os que sugerem discriminação têm efeitos perversos e podem vir a prejudicar a trajetória das crianças negras na escola.

São apelidos fortes que chegam a machucar a criança como: burro... apelidos de características físicas, se a pessoa é gordinho, se a pessoa tem um defeito, se a pessoa é negra. Realmente eles colocam mesmo até porque a sociedade é assim, e eles trazem aquilo da sociedade até a escola, que

é uma das instituições mais fortes além da família. Até palavras vulgares, gestos obscenos. (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, escola privada, Brasília).

Essa professora inclui os apelidos e xingamentos utilizados entre alunos que aludem à inscrição racial do estudante num conjunto de alvos utilizados para ferir. Ela explica essas relações entre alunos como reprodução do ambiente social em seus aspectos mais reprováveis. Mais uma vez o ambiente escolar aparece nessa fala como vítima impotente dos males externos que invadem e poluem a convivência entre alunos.

Enquanto os professores responsabilizam a sociedade, a família ou os alunos de forma individualizada por expressões de racismo na relação entre alunos, as práticas discriminatórias se repetem cotidianamente.

Uma aluna nossa da 5ª série queria dançar. Aqui sempre tem festa das nações, das regiões, e ela iria dançar uma dança típica do Nordeste. Mas só por ela ser negra, ficou bem claro que os outros colegas não queriam, escolheram pares brancos e ninguém quis dançar com ela. Ela se fechou pra isso, chorou e mudou de turno. (Entrevista – professora negra do ensino médio, escola privada, Brasília).

A aluna negra é exposta a uma situação de rejeição pública. Sua professora observa a situação, mas também não se manifesta. A aluna não pôde contar com a solidariedade de nenhum dos membros da comunidade escolar numa situação em que ela estava sendo preterida na relação com outros alunos por ser negra.

As convivências com as práticas de discriminação racial e a imobilidade frente a ações desse tipo estão presentes em vários casos. Mesmo assim, alguns tentam apresentar a identidade negra como um elemento reivindicado positivamente na relação entre alunos.

Eu nunca vi um aluno ser separado pela cor. Tu ouve aquelas piadas de adolescente, se xingando, isso é tranqüilo. Mas também tu vê adolescentes imitando cabelos grandes, cabelos de negro, gostando da música deles. Eu não vejo assim que eles têm bloqueio quanto à cor. Eu acho que eles têm bloqueio quanto à situação financeira. (Entrevista – professor pardo do ensino médio, escola privada, Porto Alegre).

O argumento da ausência de segregação, a naturalização do tratamento depreciativo em relação aos alunos negros, a alegação dos tratamentos preconceituosos como comportamentos comuns a esta idade⁸⁹, o destaque dado à discriminação de classe em oposição ao reconhecimento da discriminação racial repetem-se. O que o depoimento anterior traz como contribuição que possa crescer o debate é outro elemento: a posituação entre os alunos no campo da música e do tipo de cabelo dos negros, o que é visto como prova da inexistência de preconceito ao grupo racial negro no espaço da escola.

Tal orientação pode ser relativizada, já que a apropriação estética de elementos pertencentes às formas de manifestação da identidade cultural do grupo negro por parte de indivíduos pertencentes a outros grupos raciais, não significa necessariamente a adoção de uma postura anti-racista.

Vários autores no campo das ciências sociais defendem que a circulação de elementos culturais vinculados ao grupo negro nos setores mais prestigiados da sociedade brasileira é uma prova da existência de algo que podemos chamar aqui de ideário da “democracia racial” entre os brasileiros. Esse argumento fundamenta-se principalmente na noção de que somos um país mestiço onde as diferenças raciais são tratadas com pouca ou nenhuma relevância nas interações sociais em comparação com outros países em que esse identificador tem muito mais peso na determinação da trajetória dos indivíduos e grupos sociais (GUIMARÃES, 2002; GUIMARÃES, 2003; MOTTA, 2000⁹⁰).

⁸⁹ Neste caso o período etário em que devem ser consideradas inerentes aos hábitos de socialização entre alunos as práticas discriminatórias é a adolescência. Outros depoentes argumentam que isso é algo comum na primeira infância, outros até o fim do ensino fundamental. Com essa escusa isentam-se os depoentes de tomar qualquer providência para combater essas práticas.

⁹⁰ Este último autor na verdade divide o campo de debate acadêmico sobre o tema as relações raciais no Brasil em três paradigmas em vez de dois. Um vinculado a Gilberto Freyre, outro a Florestan Fernandes, e o terceiro a Carlos Hasenbalg. As duas últimas linhas de discussão somadas estariam próximas ao que aqui foi indicado como segunda forma de tratar o tema.

Há um debate sobre a relação entre circulação de bens culturais, a vigência de uma “democracia racial” e a suficiência da classe como construto de identidade nacional, demarcando posições. Outros autores que discordam dessa forma de análise demonstram que raça seria um determinante para o entendimento das relações sociais no Brasil. Adotam a noção de raça como um conceito social relevante na trajetória de indivíduos e grupos sociais, inclusive tentando avaliar os efeitos relacionados ou independentes à classe social⁹¹.

A utilização de elementos diferenciadores para demarcar a condição de superioridade na relação entre alunos é observada pelos professores, mas sem necessariamente estimular uma reação pedagógica crítica.

Esse ano teve uma coisa diferente com uma aluna minha loira de olhos azuis. Como a maioria é negra, foi difícil. Não foi só dentro da minha sala, foi na escola toda. Ela provocava ‘Porque eu sou branca e tenho o cabelo liso e elas são pretas e têm o cabelo ruim’. (...) Até quiseram bater nela. O problema foi a postura dela. De ela querer ser melhor que os outros e feriu o ego dos outros. E pra ela, era melhor e os outros não. (Grupo Focal com professora branca do ensino fundamental, escola pública, Salvador).

Considerando o depoimento anterior, tem-se que a professora compreende que é a postura da aluna em relação a sua inscrição, ou o modo como ela apresenta e negocia a sua superioridade o cerne do problema. Mais uma vez é a agressividade das interações que chama a atenção e não a mentalidade que oferece suporte às ações. O problema não está no fato de a aluna acreditar ser

⁹¹ Para esta pesquisa mostrou-se mais útil optar por dialogar de maneira mais próxima com os autores do segundo grupo citado. A adoção pelo destaque à mestiçagem nada teria a colaborar para esta análise, verificada a importância que a noção de raça e seus marcos diferenciadores têm na determinação do tipo de relação a ser desenvolvida entre membros da comunidade escolar. São os efeitos decorrentes das identificações com grupos raciais distintos e determinados conjuntamente que são aqui estudados. Os instrumentais analíticos desenvolvidos por esses autores permitem melhor acessar os efeitos nas relações sociais entre alunos condicionados por sua inscrição racial, já que tomam esse fenômeno como extremamente relevante na consideração de suas análises e por isso se inquietaram mais em criar mecanismos para tratá-lo com precisão e profundidade.

portadora de características físicas que lhe dão o direito a ser tratada com mais prestígio e admiração do que aos outros alunos diferentes dela. O problema para a professora está principalmente na forma grosseira com que essa aluna reivindica tal direito.

O mesmo tipo de reivindicação de distinção no tratamento de acordo com a inscrição racial é narrado no caso seguinte:

Eu tive uma vez, dois alunos que tinham um mesmo sobrenome 'Pereira'. Só que um era bem negro, um negro azulado, bem forte e o outro era um mulato. Como Pereira é um sobrenome muito comum, eu nunca desconfiei que aqueles alunos fossem irmãos. Numa entrega de avaliações, veio uma mãe e eu atendi do primeiro menino. Daí ela pediu a avaliação do segundo menino, que era Pereira também. Eu disse: 'são primos?' Porque eles eram muito diferentes. A mãe disse: 'Não, eles não são primos, eles são irmãos!' E eu disse: 'Tá, mas eles não chegam perto um do outro na aula nem pra trocar material. É tudo separado, eu nunca vi nem um dia!' Eu era professora daquela turma diariamente. Um chegar no outro, nem chamar 'mano' nem no recreio, nem quando tem apresentação em que eles ficam mais soltos, mais 'light' no teatro, nunca chegaram perto um do outro. Eu disse: 'Mas eu não sabia! Eles não se dão bem?' Eu perguntei. 'É que o mais branquinho, o mais claro, tem vergonha de ser irmão do fulano, do mais negro, do mais preto, porque ele não quer ser negro!' (Entrevista – professora branca do ensino fundamental, escola pública, Porto Alegre).

O aluno de tez parda se afastou do próprio irmão de tez preta para não ser tratado como o segundo ou incluído no grupo negro na relação com outros alunos. Pode-se imaginar que esse esforço em evitar qualquer vinculação pública com o irmão somente pode ter sido motivada por uma forte carga de estigma ao grupo negro em seu ambiente de convivência. A convivência no ambiente escolar não foi capaz de convencê-lo de que ser negro pode ser algo positivo.

Outros fatores podem contribuir para amenizar as discriminações sofridas por alunos negros na relação com a turma. A aceitação na relação com a turma pode ser negociada através da utilização de outras moedas.

Nós temos um aluno negro aqui que o pai dele é distribuidor do Kinder Ovo. No dia da páscoa distribuiu Kinder Ovo para toda a sala. Então ele não é discriminado. Ele namora uma branca. Ninguém o discrimina por ser preto, mas se ele fosse pobre ele seria discriminado. (Entrevista – professor pardo do ensino médio, escola privada, Porto Alegre).

É possível visualizar uma situação em que a condição de classe contribuiu para minimizar os efeitos do pertencimento racial na negociação de afeto e prestígio entre o aluno e a turma, assim como a relação de namoro com uma menina branca, o que lhe pode conferir certa branquidade⁹².

Há a compreensão por parte de alguns professores de que algo deve ser feito quando a relação entre alunos se transforma em conflitos que carreguem conteúdo racial. Porém a falta de domínio do tema por parte do educador ou sua contribuição para a reprodução de estereótipos discriminatórios presentes no imaginário social podem agravar ainda mais a condição de alunos negros na relação com sua turma. O trato na questão das diferenças raciais pode aprofundar imagens preconceituosas sobre o grupo negro quando não é feita com base em conhecimentos mais elaborados sobre o tema. Um professor que não sabe muito bem como agir em caso de conflito entre alunos com motivação de fundo racial intervém querendo ajudar e pode acabar piorando ainda mais a situação do aluno negro.

A escola tem que resolver rapidamente, tomar uma atitude, mas eu acho que atitude tem que ser conversar. Tem que trabalhar a turma para que a pessoa seja aceita pelo grupo. Mostrar que todos somos iguais porque essa diferença de cor de pele não diz nada. Eu sempre digo que os brancos têm algumas qualidades, os negros têm outras qualidades que são próprias dos negros e que caracterizam os negros assim. Principalmente em atividades esportivas eles [os negros] são muitos superiores ao branco. E que essa coisa assim quando acontecer deve trabalhar principalmente a turma ou grupo, onde acontece uma manifestação desse tipo. (Entrevista – professora do ensino fundamental, escola privada).

Pode-se extrair como ganho da análise dessa professora seu entendimento de que as situações de discriminação de alunos negros envolvem diretamente toda a turma e não são eventos isolados. Segundo ela, para que haja mudança no modo como se processam

⁹² Pode-se pensar numa branquidade tomada de empréstimo pelo menino negro de sua namorada branca. Ser aceito como parceiro amoroso por um representante do grupo prestigiado pode, em determinadas situações, colaborar para a melhora no status social do membro do grupo desprestigiado.

as interações entre alunos no que diz respeito ao modo como as suas inscrições raciais são compreendidas, deve haver intervenção na turma como um todo.

O problema aparece quando ela tenta argumentar qual o sentido da igualdade e da diferença entre brancos e negros. A professora começa a avançar no terreno perigoso da predisposição genética para a realização de atividades segundo a inscrição racial. Ao afirmar que ela trabalha como multiplicadora da ideologia de que existam habilidades específicas para cada grupo racial, tem-se um problema grave de incompreensão do significado das raças como conceito social e não biológico. A afirmação da existência de superioridade em aptidões específicas dada pela ascendência racial, aponta os negros como potenciais esportistas. Em contrapartida, poder-se-ia aqui imaginar desconfortavelmente qual a inscrição racial dos alunos que a professora considera mais capacitados para realizar complexas atividades intelectuais.

A crença em predisposições diferenciadas ao sucesso ou ao fracasso em determinadas atividades segundo a inscrição racial gera expectativas e incentivos diferenciados por parte do professor em relação a seus alunos, o que termina por influenciar prejudicialmente a relação entre eles.

A professora da declaração anterior não se considera racista nem defende (conscientemente) práticas inspiradas no racismo. Ao contrário, ela é totalmente contra a presença do racismo no ambiente escolar e argumenta que a escola⁹³ deve agir de maneira a evitar práticas racistas na interação entre alunos intervindo diretamente.

Outros professores demonstram ainda maior grau de preocupação com a questão das relações raciais entre alunos.

Eu já percebi, já tive aluno [vítima de racismo]. Um aluno negro que gostava só de brancos (...) para ser aceito pelo grupo. Ele tinha que fazer coisas que a gente via que não era característica dele, não era da personalidade dele, mas ele fazia coisas para que o grupo o aceitasse. Mesmo assim o grupo o tratava como negro, fazia referencial como sendo negro. Então, eu via isso como uma agressão que o grupo fazia. Ele agredia a si próprio quando ele fazia coisas para ser aceito por

⁹³ Neste trecho ao referir-se à escola a professora parece referir-se ao seu corpo didático pedagógico incluindo aí professores e diretoria.

aquele grupo, para ser querido, para frequentar o grupo como se fosse igual aos outros, que não era igual para os outros. Então, seguidamente eu entrava em conflito com aquela turma em função disso. (Entrevista – professora branca do ensino fundamental, escola privada, Porto Alegre).

Essa professora vai assumir o ônus de enfrentar o desgaste de sua relação com toda uma turma de alunos para tentar remodelar o tipo de interação que um aluno negro vinha desenvolvendo com o resto do grupo. O modo como o aluno vinha se submetendo a um tratamento depreciativo na relação com seus colegas foi suficiente para mobilizar a solidariedade dessa educadora.

Ela percebeu que havia algo errado como os alunos vinham interagindo entre si com relação à inscrição racial do aluno negro. Tomou a iniciativa de intervir estabelecendo novos parâmetros de convivência entre eles, chamando para si a responsabilidade pelo ocorrido.

Outros professores buscam trazer ao debate outras situações de discriminação no ambiente escolar que poderiam estar inseridas num conjunto de práticas de intolerância. A discriminação por inscrição étnica ou racial atinge outros grupos e é preciso atentar para a dinâmica das relações nestes casos também.

Estamos só abordando o negro aqui, mas têm outros... a questão do preconceito eu acho que vai diminuindo conforme se vai trabalhando essas questões. Claro que isso é um processo, eu acho que é na maneira de como a gente vai trabalhar, as técnicas que a gente usa, a questão da sociabilidade também. É importante não deixar que esses negros em sala de aula ou outro grupo diferenciado – porque às vezes nós temos [alunos] de origem japonesa também – sejam discriminados. Muitas vezes eles acabam se diferenciando, discriminados. Nós tivemos um caso [de uma aluna] árabe esse ano. (...) A menina era colocada de lado pela própria cultura dela, pela maneira que a família trabalhava. Não poder fazer determinados trabalhos, a questão do cabelo, a questão da roupa. E a menina aos poucos estava sendo discriminada. Então, a gente teve que trabalhar essas questões em sala de aula, fazer com que os outros conheçam também a cultura dela. (Entrevista – professora negra do ensino fundamental, escola privada, Porto Alegre).

A valorização da diversidade como conteúdo presente na formação escolar ajuda a tratar de questões respectivas ao tipo de interação desenvolvida entre os próprios alunos e obriga à reflexão acerca das condições em que se dá a troca de afetividades entre pares.

Há intervenções dos professores que são feitas de maneira mais indireta, menos incisiva. Quando as situações de depreciação não são expostas e discutidas de forma mais ampla com o grupo de alunos, há possibilidades de melhora na situação, mas não necessariamente se eliminam orientações de discriminação.

Incrível, porque as duas eram negras. Mas aí entra a questão social, o poder aquisitivo. Uma é negra, mas é linda e bonitinha, aquela mulatinha muito linda que convive muito bem com a parte dos brancos. E a outra é negra, a pele bem mais escura, o cabelo bem mais crespo, enfim, é feia. Tem o outro lado também da questão que é a questão da beleza. Então, eles discriminavam. Onde ela sentava num banco, eles levantavam e iam para outro. Eu vi essa situação. Depois em sala de aula, dentro da minha disciplina eu tentei trabalhar essas questões, sem dizer do que se tratava, sem realmente apontar para o problema. Mas eu dentro da aula de história, quando estava trabalhando a questão dos negros no Brasil, na própria história, tentando valorizar, mostrar que na própria época já existia preconceito, o porquê, de que maneira era feito. Eu posso dizer que até melhorou um pouquinho, mas não. E as duas meninas são negras, o interessante é isso. Mas entra a questão social junto. [...] a própria que é negra rejeita a outra, porque a outra tem um poder aquisitivo menor e ainda não tem o aspecto físico muito bonito. (Entrevista – professora negra do ensino fundamental, escola privada, Porto Alegre).

Preservou-se a diferença de tratamento por parte da turma, assim como as alunas continuam se olhando de lugares distantes e sem ser solidárias uma com a outra.

Por vezes o afã do professor em eliminar entre os alunos a dimensão conflitiva que se manifesta através de interações mal resolvidas em que a questão racial emerge, termina por sufocar oportunidades de reformulação dessas interações.

A menina da minha sala também é escurinha. Mas a menina chamou ela de preta. Ela disse 'Olhe professora, ela está me chamando de preta'. Eu disse 'Olhe B., não ligue que todos nós somos pretos. Olhe a cor dela como é a mesma cor da sua. Não ligue não'. Ela chegou em casa e falou. Um tio da menina veio. Não foi à direção porque não podia mais, mas veio só conversar comigo. Cheguei e mostrei a ele o tamanho da menina, pequenininha assim e ela já com 14, ia fazer 15 anos. 'Ah professora! Porque eu vim ver qual foi essa aluna, a colega dela, porque eu ia processar os pais'. Eu disse 'Olhe, foi aquela criança ali. Esta vendo a corzinha dela? Também é a mesma cor de B. É porque ela não tem noção ainda o que é preto. Ela chama preto porque todo mundo chama seu preto, seu negro'. Aí acalmei. Mas ele disse que ia tomar providência. (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, escola pública, Salvador).

O medo de que a situação pudesse se transformar em uma crise maior do que a professora pudesse administrar com segurança, a diferença de idade entre as meninas, e o fato de as duas meninas serem negras contribuiu para a decisão de silenciar a insatisfação da aluna negra que se sentiu discriminada.

Há um caso, único no conjunto da pesquisa sobre modelo de escola, em que a conscientização sobre o modo de lidar com as identidades raciais foi de tal modo trabalhado que os próprios alunos agem como multiplicadores da valorização da diversidade e do reconhecimento do grupo racial negro. Ações como esta, com médio e longo prazo, podem influenciar a mudança de práticas sociais fortemente enraizadas até mesmo fora do espaço da escola.

Quando um aluno vai entrar assim como um que entrou agora na sala de aula. (...) ele não acompanha esse processo, ele entrou aqui esse ano. E o jeito como ele começou 'Ah, porque aquela nequinha ali' 'Aí o colega começou a dizer 'Aquela nequinha não' e começou a dar aula. Aí a gente diz '– Olha o nosso trabalho aí fazendo efeito' Entendeu? Até assim 'Como é a sua mãe, me diga aí?' Chegou num ponto que o colega ficou nervoso e eu tive que intervir porque o outro não aceitava. 'Não meu filho, eu sou moreno. Aqui, não está vendo não? Minha mãe também é morena' 'Mas isso não existe rapaz'. Isso aí com um. Aí tive que intervir porque o outro já estava... o que estuda aqui estava já ficando nervoso porque o outro não aceitava.(...) Eu chamei ele e conversei. 'Olha, ele não estudou aqui, né? Ele está entrando aqui na escola esse ano. Veio de outro estado, então vocês já passaram por um processo desde que... desde o que estudou aqui desde pequeno, como o que estudou desde o início do ano, entendeu?' Aí eu disse a ele, conversei com ele. 'Então ele ainda não entendeu esse processo, vocês tiveram um tempo pra entender. Ele está entrando agora. Ele também vai ter esse processo.' Aí a gente vê a diferença realmente da criança que estuda aqui da que vem de outra escola. (Grupo Focal – professora negra do ensino fundamental, Salvador).

4.3 A FALA DOS DIRETORES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS

Nesta seção são apresentadas as falas dos diretores. Comumente, só nos momentos em que nem os alunos, nem os professores conseguem mais administrar uma relação é que o diretor é interpelado a intervir.

O diretor é a última fronteira para que um conflito seja abordado no âmbito da comunidade escolar. Quando a gravidade de um conflito de motivação racial entre alunos chega até o diretor, isso também significa que está a um passo de envolver mais diretamente os pais em sua condução. Aparece como displicente frente aos outros membros da comunidade escolar o diretor que é cobrado pelos pais para intervir numa disputa ou desentendimento entre alunos motivado racialmente em que, apesar da percepção de gravidade, nada foi feito anteriormente para reconduzir as relações entre alunos. Um diretor também pode, em alguns casos, ser responsabilizado legalmente por situações em que uma criança seja discriminada, preterida, agredida ou humilhada dentro do espaço escolar.

A condição de autoridade e o poder de intervenção do diretor estão diretamente implicados num alto grau de responsabilização acerca de todo tipo de situação que acontece na escola. Mesmo com toda essa responsabilidade, nem sempre estes profissionais apresentam-se devidamente sensibilizados para lidar com a dimensão racial existente na relação entre alunos.

Olha, [há discriminação racial] entre os alunos. Porque o adulto, ele é muito camuflado. É muito difícil de você perceber. Mas com relação ao aluno é o momento que você tem de trabalhar e de mostrar, e se tratando de uma escola evangélica você mostra a luz da palavra de Deus para eles. Então não deixa passar as oportunidades de forma nenhuma. (Entrevista – diretora negra do ensino médio, escola privada, DF).

Esse diretor, por exemplo, reconhece a existência de atitudes discriminatórias como uma oportunidade para a catequização religiosa. Utiliza a seu modo os ensinamentos do evangelho para combater o racismo na relação entre alunos⁹⁴. Ao que parece, sua tentativa de buscar instrumentos religiosos para solucionar situações

⁹⁴ As autoras Cavalleiro (2000) e Fazzi (2004) criticam esse discurso de igualdade calcado na religiosidade cristã como uma péssima opção estratégica para a transmissão de valores anti-racistas, mascarando o preconceito racial e não contribuindo em nada para superá-lo.

de discriminação racial entre alunos busca suprir sua ausência de preparação para tratar de forma mais direta o tema.

Estabelecer vínculos entre determinados princípios religiosos e a valorização de um comportamento anti-racista pode contribuir para incentivar aqueles que assumem posição contrária à preservação de tal fé a serem mais tolerantes com relação à discriminação de tipo racial. Pode-se também estar contribuindo para escamotear os comportamentos racistas daqueles que professam esta mesma fé, já que se elimina do imaginário a possibilidade de que homens comprometidos com essa religião possam cometer atos racistas. Mesmo que dentro do conjunto de valores preservados e disseminados por uma fé religiosa esteja incluída a adesão a um comportamento anti-racista, não se deve esperar a conversão de uma pessoa a esta fé ou o reconhecimento de seus valores para que se possa cobrar dela um comportamento não-racista.

Em alguns depoimentos de diretores, como o que segue, nega-se a existência de casos de racismo na escola.

No meu entender aqui não existe o racismo. Se alguma pessoa tem algum pensamento ela deve estar guardando pra si. Que a gente perceba não tem... Porque é difícil. Cada ser é um ser, tem uma forma de pensar. Eu tenho uma e você tem outra. Então se existe, não demonstra. Pelo menos na direção a gente não percebe esse tipo de coisa. O que existe é briga entre alunos, chute, mas ele pode estar brigando com um menininho de cor e a mesma atitude ele pode ter com outro branco. (...) a gente chama os alunos, conversa, põe os dois juntinhos: 'O que tem de diferença, é só a cor? Ele é teu inimigo, ele fez alguma coisa?' A gente procura estar conversando; ver o que levou àquele problema e conversar. 'E se fosse o loirão da sua sala, como é que você ia fazer? Ia brigar com ele do mesmo jeito?' Então a gente procura estar conversando (Entrevista – diretora branca, escola pública, São Paulo).

Essa diretora mostra-se relutante em admitir que concepções racistas que porventura estejam presentes no imaginário de alguns de seus alunos possam se transformar em posturas racistas. Sua sugestão para solucionar questões em que haja envolvimento de algum tipo de prejuízo de natureza racial na relação entre alunos, toma como exemplo uma situação de agressão física e busca o apaziguamento do conflito com o questionamento do sentido da violência física.

O espaço da escola tem papel fundamental em normatizar e naturalizar através da socialização as formas pelas quais essas relações abarcando os preconceitos e as discriminações raciais se dão.

Pode-se citar também a argumentação de alguns diretores de que apesar da expectativa de que os alunos negros não apresentem o mesmo nível de integração com o restante da classe, alguns alunos negros chegam a ser tão populares quanto outros de sua turma. A convivência não segregada e a inserção de alguns alunos negros apresentam-se na fala desse diretor como as provas de que não há discriminação racial na escola.

Alguns [alunos negros] se destacam. Quando eu falo que se destacam, eles se destacam no próprio relacionamento. Poxa, o negro ele poderia ser, digamos assim, poderia ser desprezado um pouco, ser afastado do contexto. Mas ele, pelo contrário, ele se relaciona tão bem. Pelo menos os nossos que nós temos aqui. Eles se relacionam tão bem que às vezes eles se tornam ponto de evidência como outro aluno qualquer dentro da escola, sem discriminação de a, de b ou de c. Então ele é tratado assim como eu disse antes. Ele é tratado e ele trata também da mesma forma o branco. Então não existe realmente essa grande diferença. (Entrevista – diretor branco do ensino médio, escola privada, Belém).

Chama a atenção a expectativa que o diretor traz acerca do lugar esperado para os alunos negros na convivência entre estudantes na escola. Sobre a possibilidade que os alunos negros venham a ser tão queridos quanto qualquer outro de seu grupo de convivência.

O esforço do diretor está justamente em tentar provar que: como há exemplos de alunos negros que são bem tratados pelo restante dos alunos, pode-se dizer que há uma situação em que os alunos de uma forma geral não sejam tratados de forma depreciativa pelo fato de serem negros.

Há casos em que a omissão do diretor em relação ao racismo se dá em decorrência da dificuldade em identificar a situação de racismo. Há também outros em que é o diretor que colabora mais diretamente para que as queixas trazidas pelos alunos vítimas de agressão de motivação racial assumam visibilidade e obriguem a comunidade escolar a tomar providências concretas.

Eu me lembro uma vez de dois alunos brigando. (...) Aí chamamos no gabinete. Aí comecei a conversar com eles. 'Qual foi o motivo dessa briga?' (...) 'Professor ele me discriminou' O preto dizendo pro branco. 'Eu agredi, confesso que agredi porque ele me discriminou. Disse que preto não é gente, que preto não deveria nem existir. Eu me enfureci e perdi o controle e acabei agredindo. Foi por esse motivo que eu agredi.' Então casos assim acontecem mesmo, às vezes até por brincadeira, aquelas famosas brincadeiras, e às vezes o outro não gosta, e dá confusão. Então por isso que a gente percebe que hoje em dia é preferível você evitar até esse tipo de brincadeira porque já leva pro lado racial e dá confusão. (Entrevista – diretora branca do ensino médio, Belém).

O grau de naturalização na forma como compreende depreciativamente o fato de um aluno “ser negro” é tanto que esse diretor, só questiona a *brincadeira* pelo fato de ela *hoje em dia* provocar reações violentas por parte de alguns alunos. Não está dado como problema que esse tipo de tratamento racista exista entre alunos. Não está em questão a argumentação do aluno branco que não reconhece como “gente” o outro aluno negro. Não está em questão a humilhação a que o aluno negro foi vítima, mas a necessidade de evitar reações violentas na relação entre alunos provocadas por xingamentos de cunho racial. Para ele é como se estivesse tudo bem que o aluno branco seja racista, mas ao menos que ele não arranje confusão com os alunos negros. Se for humilhá-los, que faça com jeito que é para não arranjar problemas.

Eu acho que são casos e casos. (...) De repente, um aluno de quinta série... Nossa série inicial aqui é quinta série. Um aluno de quinta série ofende o outro pela cor ou por sei lá... E aí eu vou estar chamando os dois aqui. Vou estar conversando com eles, explicando, sabe? Por que... perguntando pra ele por quê, sabe? Porque às vezes... muitas vezes o racismo vem de casa. Muito dos pais (...) Então explicando pra ele, porque aqui não importa a cor, não importa sexo, não importa nada aqui. É todo mundo igual. Todos. Certo? São casos e casos. No caso de ensino médio, eu vou estar chamando os dois também, e vou estar falando pra eles, inclusive eu vou estar falando que é lei. Que existem sanções pra tal ofensa. Então eu acho que depende da idade. (Entrevista – diretora branca, escola pública, São Paulo)

Não há no horizonte dessa diretora o vislumbre de uma intervenção junto aos alunos mais diretamente envolvidos, insistindo na culpa dos pais das crianças.

A igualdade tratada como valor em seu depoimento, não poderá garantir a equanimidade necessária para que se evitem as opressões impostas a grupos específicos dentro da comunidade escolar. Se há na sociedade envolvida desequilíbrios nefastos nas relações entre grupos segundo pertencimento racial ou de gênero, omitir-se de tocar nessas questões ao longo de todo o processo de escolarização e não atentar para as formas como essas desigualdades se reproduzem dentro do ambiente escolar, é estar conivente com a reprodução destes modelos que se perpetuam há gerações.

Entre os alunos sempre tem aquela coisa: 'negrinho, negrinha, você é assim, você é daquele jeito' (...) Eu entendo isso tudo até como uma coisa de criança que vai obviamente fortalecendo as questões de preconceito para a vida adulta. Agora entre os professores eu não acredito que haja não e entre os funcionários também não. Até onde eu posso ver, não tem não. Acontece pelas expressões que eles [alunos] usam com os colegas. Eles rivalizam 'Que nada, você é um negrinho!' 'Ah, sua pixaim!' Então isso fica. (Entrevista – diretor negro de escola pública, Salvador).

A relação entre alunos é apontada na fala como o principal espaço onde se dão atitudes discriminatórias dentro da comunidade escolar. Se não levarmos em consideração quanta conivência há por parte dos professores e diretores acerca das discriminações que ocorrem entre alunos na escola, poderíamos imaginar que os alunos assim seriam ao mesmo tempo os principais algozes e vítimas do racismo nesse ambiente. Assim estaria isolada na esfera da interação entre alunos a utilização de categorias raciais como instrumento de subordinação dos alunos membros do grupo racial negro.

De acordo com as falas até aqui expostas, professores e diretores não teriam colaboração direta na formulação desse imaginário racista que se manifesta nas interações entre alunos. Os alunos, em consequência de influências externas ao âmbito escolar, seriam os principais responsáveis por trazer para o ambiente uma concepção racista que irá influenciar as estratégias de socialização entre eles. Conforme está descrito nos próximos capítulos, essa não é toda a verdade. É preciso dividir com mais equanimidade a responsabilidade da presença do racismo na escola entre os vários atores ali presentes, os dados da relação entre professores e alunos em sala de aula nos mostrará isso.

A partir do discutido neste capítulo, destaca-se que não houve registro de alunos que defenderam de forma explícita práticas racistas na relação entre alunos em nenhuma das localidades pesquisadas. Há o reconhecimento por parte dos estudantes da rejeição social a práticas consideradas racistas. A oposição ao racismo carrega forte carga de julgamento moral, ao mesmo tempo em que a adesão a um comportamento racista é compreendida muitas vezes pelos alunos como resultantes da ignorância e da desinformação.

Poucos alunos parecem estar preparados para a possibilidade de defrontar-se com defensores de idéias racistas que sejam razoavelmente eloqüentes e/ou autorizadas por um suposto saber que reivindique ser de caráter científico. Os alunos das escolas estudadas são contra o racismo, mas infelizmente não sabem explicar muito bem por que o são, nem muito menos como fazer para combatê-lo.

A maior força de resistência ao racismo entre alunos é a noção de pertencimento ao conjunto amplo da humanidade. Mas a força de coesão produzida por essa noção de pertencimento (tão múltipla em sua diversidade) não tem sido suficiente para breçar práticas cotidianas de preconceito e discriminação com motivação de fundo racial na relação entre alunos. Por mais que os alunos declarem oposição a tais princípios estes permanecem manifestos em suas interações. Podemos então concluir a partir das falas dos alunos que já que todos são contra o racismo, nada há que ser feito para combatê-lo concretamente.

5. RELAÇÕES RACIAIS NA SALA DE AULA

A discriminação racial na escola não é apenas uma prática individual entre os atores escolares, mas são principalmente ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno negro, minar seu processo identitário e deixar mágoas, sofrimentos, muitas vezes não expressos.

Este capítulo busca desvendar como a discriminação racial acontece na sala de aula. Para isso utilizam-se os depoimentos dos atores escolares, grupos focais com alunos, professores e diretores, e pais de alunos e os roteiros de observação de sala de aula elaborados pelos pesquisadores de campo.

Baseia-se nos roteiros de observação de sala de aula elaborados com o objetivo de detectar a dinâmica de comportamentos e relações em salas de aula de alunos e professores de turmas da 4ª série do ensino fundamental de três escolas – duas públicas e uma privada – em cada uma das cinco Unidades da Federação pesquisadas, ou seja, São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia, Pará e Distrito Federal. Além dos roteiros, são utilizados depoimentos obtidos nos grupos focais com alunos da 4ª série do ensino fundamental, do 3º ano do ensino médio, pais de alunos, professores e diretores.

Na primeira parte discutem-se os tipos de tratamentos dados pelos professores aos alunos de um modo geral, que podem ter um impacto negativo no aprendizado tanto de alunos negros como de alunos brancos. A organização das salas, as dinâmicas das aulas e os livros didáticos são alguns dos mecanismos que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda parte deste capítulo trabalham-se tipos de tratamentos que evidenciam a existência de práticas discriminatórias que têm um impacto negativo na auto-estima do aluno negro. Analisam-se como e quais alunos são estimulados a participar da aula, quais os alunos mais elogiados, como os alunos negros se sentem nas escolas privadas, onde na maioria das vezes eles são a minoria. Além disso, há uma breve análise sobre a composição étnico-racial do quadro de professores das escolas, onde se demonstra que ainda há uma dificuldade em se ver professores negros nas escolas, sobretudo nas escolas privadas.

5.1 TRATAMENTO INDIFERENCIADO EM RELAÇÃO À COR/ RAÇA, MAS TENDENDO A INFLUENCIAR NEGATIVAMENTE O DESEMPENHO DE TODOS OS ALUNOS

5.1.1 A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DOS ALUNOS NA SALA DE AULA

Para se entender a dinâmica das relações sociais existentes na escola, faz-se necessário explicitar como é feita a organização física da distribuição dos alunos na sala de aula, que pode se dar segundo alguns critérios: por afinidade; pelo desempenho escolar; pela indisciplina; e pela dificuldade de aprendizagem.

A escolha de lugares se orienta por uma diversidade de princípios e pode favorecer alguns em detrimento de outros e estar próximo do professor pode significar prestígio, uma vez que se está próximo de quem tem a autoridade, assim como pode colaborar para melhor desempenho escolar. Mas por outro lado o sentar-se no final da sala pode derivar em menos controle e mais possibilidade de interação com os colegas.

Na pesquisa se constata que, normalmente, os alunos escolhem os seus lugares, sentando ao lado dos colegas com os quais têm alguma ligação afetiva: *As crianças entram na sala e sentam onde escolhem. Alguns se mantêm sentados mais ou menos nos mesmos lugares, chegando a formar subgrupos, os quais estão em contato nas brincadeiras, trabalhos de sala de aula,*

no recreio. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador). Na percepção de uma professora do Distrito Federal, as crianças devem decidir ao lado de quem desejam sentar: Em termos de comportamento é uma turma que não tem uma rotina, eles não seguem uma rotina rígida, tanto é que eu não marco o lugar. Eu acho que eles têm que negociar, se quer sentar na frente tem que negociar com o colega.

Entretanto há situações em que os alunos são organizados pelos professores de acordo com o desempenho em relação à aprendizagem.

Pude notar que os alunos mais elogiados estavam dispostos na fileira colocada em frente à mesa da professora. Por sua vez, os alunos com mais dificuldade estavam alocados na fileira junto à parede próxima à porta de saída. Os alunos dispostos na fileira do meio eram, nas palavras da professora, 'mais ou menos', nem 'bons nem ruins'. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Nesse caso, é possível verificar uma separação feita pela própria professora, que seleciona e divide os alunos em três grupos, que formam três turmas, dentro de uma mesma sala de aula, pois estão em níveis diferenciados segundo a sua classificação.

Ainda segundo dados do roteiro de observação,

dos oito alunos que estavam na fileira dos mais fracos, seis, segundo o olhar do pesquisador, poderiam ser classificados como negros. Na fileira do meio, dos alunos considerados neutros (mais ou menos) há apenas um aluno negro. Na fileira dos mais fortes, há uma menina negra (parda), considerada boa aluna. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

A classificação dos alunos segundo a aprendizagem demonstra a identificação da maioria dos alunos negros da turma como de fraca aprendizagem. Nesse caso o pesquisador observa:

A fileira dos alunos considerados mais fracos está do lado mais escuro da sala, não apenas porque está mais distante da janela, mas porque um dos três conjuntos de lâmpadas que ficam sobre a fileira está queimado. À frente dessa fileira ficam o cesto de lixo, a vassoura e pá, e, atrás, a porta de saída. Ou seja, simbólica e estruturalmente, os alunos mais fracos estão mais próximos daquilo que deve ser descartado e da porta de saída da sala. A parede, em suas duas extremidades, está com o reboco à vista, sem massa fina e tinta. Condição essa bem distinta da fileira dos alunos que estão próximos à janela, iluminados pela luz do sol, mais perto da professora, que representa o saber e autoridade na sala. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Em outra situação, uma turma: *É considerada problemática pela direção da escola, os alunos têm idade entre 11 e 13 anos, e a sua composição étnica é majoritariamente de negros. Apenas J (b) tem a idade esperada (9/10anos).* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Porto Alegre). Observa-se que há uma distorção idade-série entre os alunos dessa turma, e apenas um aluno branco atende às expectativas de idade para a série.

5.1.2 AS AULAS

Um primeiro aspecto a ser levantado é sobre o número de professores designados para as turmas de 4ª série. É possível observar uma significativa diferença entre as escolas públicas e privadas, enquanto nas primeiras existem aproximadamente dois professores para dar o conteúdo de matérias como português, matemática, ciências e outras: *Duas professoras respondem pela turma. Uma é responsável pelas disciplinas de português e estudos sociais, enquanto a outra responde por matemática e ciências.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Belém).

Nas escolas privadas existem aproximadamente sete professores para a mesma série: *A turma possui sete professoras. Cada uma possui uma dinâmica própria para a transmissão do conteúdo.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Porto Alegre). Cada professor é responsável pelo conteúdo de uma matéria, contribuindo para melhor organização do professor em relação à dinâmica e à didática das aulas, além disso possibilita que os alunos possam ver todo o conteúdo planejado para o ano letivo.

Já nas escolas públicas pesquisadas: *Não houve sequer uma oportunidade, no decorrer de três semanas, para presenciar uma explicação de conteúdo novo, tanto da professora de matemática, inicialmente, como da parte da professora de português na última semana.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Belém).

Uma outra observação sobre as aulas é sobre o seu término antecipado. Com frequência, os professores se ausentam da sala de

aula, ou as aulas são suspensas para a realização de outras atividades na escola. Essa prática é um dos fatores que interferem de forma negativa no processo de aprendizagem dos alunos: *Outro aspecto é que muitas vezes a professora passa alguma lição e se ausenta da sala de aula, segundo ela para resolver problemas com a diretora, ou buscar algum material. Estas ausências podem ser breves ou longas.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Quanto às estratégias usadas pelos professores, tem-se que algumas podem fazer com que as aulas se tornem mais interessantes. Entretanto, no geral, elas são: *desmotivantes, monótonas e repetitivas.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Belém). *Os alunos acham as aulas cansativas e sempre reclamam. Dizem que a professora passa atividades somente para passar o tempo.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal). Contudo existem professores que usam outras técnicas para chamar a atenção dos alunos e fixar o conteúdo: *As aulas são mais clássicas e tradicionais, porém mesclam atividades lúdicas, como trabalhos manuais, teatro e dança.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Porto Alegre).

Considerando o conteúdo das aulas e como os negros são representados, tem-se que em muitos casos as aulas de história e de geografia ainda são instrumentos de difusão de preconceitos e estereótipos sobre a participação dos negros na formação econômica e social do Brasil. Transmite-se a imagem de que o negro foi submisso, aceitou a escravidão de forma passiva e sem resistências. Apresenta-se, ainda, uma visão eurocêntrica de mundo, e pouco e ou nada se fala sobre a formação socioeconômica e cultural dos países africanos. Tais equívocos contribuem para a perpetuação da não valorização do negro na sociedade e na escola. A criança negra que não vê na escola heróis negros, e a positivização da sua cultura pode não se sentir incluída no processo de ensino-aprendizagem.

Em uma escola, os alunos ouvem falar sobre ser branco, negro ou índio somente nas aulas de ciências: *A professora tava dando uma aula de ciências, então falou da cor do B., que é melhor que essa cor porque não dá aquelas manchas brancas, câncer de pele.* Atenção para o fato de que esse aluno é sempre citado como exemplo quando se fala em negro, racismo, preto.

Um professor, de uma escola pública de Belém, comenta uma situação vivenciada em uma aula de história, sobre a escravidão, com alguns alunos negros que questionam sobre qual seria a cor deles. O professor enfatiza que a discriminação racial é um fenômeno que tem origem na estrutura familiar. Mas ele não se questiona sobre o motivo de na sua aula de história, no momento em que falou sobre os negros africanos que foram escravizados e sobre a sua libertação, os alunos negros terem se mostrado tão preocupados em identificar a sua cor.

Eu estava comentando sobre a libertação dos escravos, eles me perguntavam: 'eu sou o que tia? Eu sou negro, eu sou moreno'. Eles não dizem negro, eles dizem moreno. Eu fiquei pensando: poxa, as crianças pequeninas são bem mais inocentes, eles se entrosam. Eles brincam com o outro, quando a gente vê um caso de discriminação, eu acho que é porque a família está influenciando. (Grupo Focal com professores do ensino fundamental, escola pública, Belém).

Um professor branco enfatiza a necessidade de a escola buscar trabalhar a história enfocando outros fatos e mostrar também questões além da escravidão: *Mas por que a escola não tem se preocupado em trabalhar esse lado, conteúdo, tem que ter ficado somente naquela só na história, vai ficando de lá e pra cá, aconteceu a escravidão e tal, mas não trabalha o lado social, aí por isso que não acaba [o racismo].*

Um professor fala sobre a experiência de ter exibido um vídeo para uma turma de ensino médio. Embora não tenha ficado explícito, parecia ser um documentário sobre a cultura de países africanos. O professor descreve a reação de estranheza da turma frente a uma outra cultura.

Foi risada, risada, risada, crítica, porque tinham negros desenhados em máscaras, escultura com nariz enorme, negro mesmo. Então, isso pra eles era motivo de gargalhadas. Estava passando um vídeo passando sobre a dança, daí davam risadas, falavam 'olha aquele negão lá'. Então, surge sempre esse tipo de preconceito, é falta de oportunidade de ver outra cultura, de presenciar outras atividades como isso. Acho que valeu a pena apesar das críticas. (Entrevista com professor do ensino médio, escola privada, Distrito Federal).

Em algumas escolas, os professores de história e de geografia, principalmente, trabalharam algum conteúdo em que se poderia ter

ressaltado as contribuições da população negra para a formação cultural e socioeconômica do Brasil. Entretanto, nos poucos momentos em que se abordou essa participação, foram reforçados preconceitos e visões distorcidas da história. O conteúdo está registrado na agenda da professora.

Sociedade Brasileira, homens e mulheres no Brasil de outros tempos. A professora, na análise do casamento, reforça a diferença de gênero. Refere-se ao Brasil colônia e diz que os homens se aproximavam das negras por causa do belo corpo. Enquanto que as portuguesas comiam muito e ficavam gordas. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Belém).

A interpretação acima, passa uma visão minimalista e preconceituosa sobre o papel da mulher negra na história do Brasil.

Em uma escola pública de Porto Alegre, uma professora fala a respeito da semana Farroupilha⁹⁵, enfatiza a participação dos negros na luta e dimensiona o quanto eles foram explorados.

A professora refere-se à batalha dos lanceiros negros onde muitos negros foram dizimados, pois tomaram a frente de uma batalha. Ainda há suspeitas na história se os negros foram enviados de propósito para serem massacrados ou foram pegos de surpresa. A professora refere-se ainda ao General Bento Gonçalves, que teria prometido que se os negros lutassem na revolução receberiam a sua liberdade. Mas isto não foi cumprido. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Porto Alegre).

Enfatiza-se que: *Durante o período observado, nunca se tocou na questão racial, sendo reproduzido apenas aqueles velhos clichês da influência do índio e do negro na culinária, dança etc. As crianças não sabem nem mesmo a história de heroína negra, personagem histórica que dá nome à escola. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).*

⁹⁵ A Revolta dos Farrapos ocorreu entre os anos de 1835 e 1845 no Rio Grande do Sul, se alastrando até Santa Catarina. Iniciada em 20 de setembro de 1835, foi liderada por estancieiros gaúchos que lutavam, dentre outras coisas, pela defesa de seus interesses econômicos. Disponível em: < http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/rev_sul.html > , Acesso em 1º/12/2005.

Observa-se nas escolas a ausência de referências aos vários personagens negros da História do Brasil, tais como Luiza Mahin⁹⁶, Domingas Maria do Nascimento⁹⁷, Luís Gama⁹⁸, José do Patrocínio⁹⁹ e tantos outros.

Em uma outra situação, observa-se que: *A professora não fez inferências relativas à contribuição do povo e da cultura negra, mesmo quando discorreu sobre a formação das regiões e das populações brasileiras.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Uma professora de ensino religioso de uma escola privada de São Paulo conta a história do aparecimento de Nossa Senhora. A fala da professora é a seguinte:

O aparecimento de Nossa Senhora como negra foi porque os escravos sofriam muito. Ela é mãe de todos, muitos negros têm a alma muito mais branca do que muitas pessoas. E continua: diz para os alunos que quem cuidou dela (professora) foi uma mulher negra. E uma aluna negra completa: 'nem só de pão vive o homem... mas da palavra de Deus'. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, São Paulo).

⁹⁶ Luiza Mahin pertencia à nação nagô-jeje, da tribo Mahin. Contribuiu nos levantes escravos que aconteceram na Bahia nas primeiras três décadas do século XIX. Mãe de Luís Gonzaga Pinto da Gama, poeta e um dos maiores abolicionistas do Brasil. Luíza envolveu-se nas articulações que levaram à maior rebelião de escravos da Bahia – Revolta dos Malês – ocorrida em janeiro de 1835 em Salvador. Luís da Gama retrata sua mãe nos seguintes versos: “Sou filho natural de negra africana, livre, da nação nagô, de nome Luíza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa, magra, bonita, a cor de um preto retinto sem lustro, os dentes eram alvíssimos, como a neve. Altiva, generosa, sofrida e vingativa. Era quitandeira e laboriosa.” Informações obtidas no seguinte site: < http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/mn_mn_t_histo01.htm#brasil_15 > . Acesso em: 26 de outubro de 2005.

⁹⁷ Era uma escrava forra e destacou-se na participação no movimento da Conjuração Baiana, em 1798, objetivando tornar o Brasil independente.

⁹⁸ Luís Gonzaga Ponto da Gama, filho de Luiza Mahim nasceu em 1830 em Salvador. Em São Paulo, frequentou o curso de Direito como ouvinte, foi poeta, fundou um jornal e colaborou em outros, entre os anos de 1864 e 1869. Teve grande participação na divulgação de idéias antiescravistas e republicanas. Faleceu em 1882.

⁹⁹ Nasceu em 1853, em Campos e logo mudou-se para o Rio de Janeiro. Destacou-se por ter sido um dos jornalistas mais importantes do país, fundando o seu próprio jornal *A Gazeta da Tarde*. Em 1887 fundou um novo jornal, *A Cidade do Rio*, defendendo idéias monarquistas em tempos republicanos. Em 1892 foi exilado por Marechal Floriano Peixoto, na Amazônia, seu jornal foi fechado e faleceu em 1905 no Rio de Janeiro. Informações retiradas de: Munanga, Kabengele; Gomes, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

A explicação da professora ressalta o pesar de ser negro, reforçando que existem negros que são bons, porque têm a alma branca. Aproveita para enfatizar que uma mulher negra foi quem cuidou dela, nesse momento há um resgate do papel da mulher negra como ama de leite, como doméstica que cuida das crianças brancas.

As avaliações também trazem questões que reforçam apenas a visão estereotipada do negro em que há uma folclorização da sua participação na formação do Brasil: *Na terceira aula a professora aplicou prova de geografia. Pude ver uma questão na prova do aluno da minha frente que era: 'A maioria a população africana é negra. Suas tradições como pintar o corpo, cantar, dançar, são rituais que são praticados por todos os povos hoje'.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, São Paulo).

Em uma escola pública do Distrito Federal a questão da prova que trazia a história do negro, se referia à escravidão: *Marque a alternativa correta: Depois de quantos anos de dor, os negros foram libertados?* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal).

Em uma escola privada de Salvador, logo depois das provas os alunos eram encaminhados para outras salas: *eram encaminhados pela professora para uma sala onde jogavam (jogos trazidos de casa) ou para assistirem ao filme que a professora de história (negra) estava passando na sala da pastoral. O filme exibido pela professora era Zumbi. Porém a maioria dos alunos não se interessou muito pelo filme e a todo tempo a professora fazia mediações entre o filme e o contexto histórico do mesmo. O filme não foi até o final, por conta do horário, ficando o resto para o outro dia.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Salvador). Observa-se nesse contexto que o filme não foi priorizado, foi apresentado como uma alternativa para os alunos enquanto estavam sem outras atividades. Esse fato pode ter contribuído para o filme se tornar desinteressante. Apesar de se exhibir um filme sobre um personagem fundamental da resistência negra no Brasil, não se dá a devida importância à atividade, incluindo-a de forma secundária na programação da escola.

Há professores que estimulam os alunos a discutirem questões como a pobreza, a fome e outros problemas sociais brasileiros, fazendo com que os alunos pensem e reflitam sobre a realidade deles.

Ela vai fazendo perguntas para os alunos, como quais são os três grandes problemas do Brasil? O aluno responde 'desmatamento da Floresta Amazônica, desperdício de água e falta de comida'. A professora parece não tê-lo escutado bem e chama a atenção para outros problemas não relativos ao meio ambiente como moradia e desemprego. Pergunta se todo mundo no Brasil tem moradia, se existe favela. M. reclama alto dizendo que seu colega havia dito que ela mora em favela, em um barracão. R. se mete defendendo-a:

– Se você mora numa favela, barracão, não é problema dele!

– Eu não moro... Ela se preocupa em esclarecer que sua moradia não é da forma descrita pelo colega.

A atividade segue e alguém fala que um dos problemas do Brasil 'é o desperdício de alimento. Por isso que na Escola não tem merenda'. Complementam dizendo violência e educação. Outra aluna fala, também, do analfabetismo. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Em uma outra atividade, uma professora de uma escola privada de Salvador pede para que os alunos entrevistem pessoas "da classe popular", fazendo com que tenham contato com uma outra realidade que não é a vivenciada por eles.

A professora explicou que poderiam ser pessoas conhecidas como: a empregada, o porteiro, o motorista, etc., e ainda afirmou que 'ser pobre não é vergonha e o que é importante é que se tenha dignidade'. Durante a cópia do roteiro alguns alunos faziam piadinhas, e a professora fez uma intervenção explicando que no discurso eles estavam ótimos, mas na hora de exercerem a prática estavam precisando melhorar muito, pois estavam sendo preconceituosos. Aproveitou para falar da profissão de doméstica, falando que as domésticas não eram somente aquelas pessoas que trabalham nas casas, mas, também, aquelas que tinham condições financeiras e ficavam em casa (cuidando dos filhos, dos maridos) e que tinham até empregados. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Salvador).

5. 1.3 LIVROS DIDÁTICOS E OUTROS MATERIAIS

O livro didático é um material básico nas escolas, estratégico na reprodução ou enfrentamento de preconceitos. De alguma forma a crítica à não-presença ou à pseudovisibilidade por distorções e estereótipos nos livros didáticos sobre o povo negro, sua cultura e participação na história nacional impulsionou uma ampla literatura sobre questões raciais mal resolvidas pela e na escola, destacando-se entre outros os trabalhos de Ana Célia Silva, como *A desconstrução da discriminação no livro didático*. Silva

(2005) e outros pesquisadores, em particular associados ao movimento negro e inaugurando chamadas por outro conhecimento, mais do que plural, afirmativo tanto da identidade nacional quanto da identidade de crianças e jovens, ressaltam a importância de privilegiar o material didático, os livros para uma outra educação, outra nação, com o reconhecimento da humanidade dos negros.

Segundo Silva (2005), sobre as mudanças das representações sociais sobre o negro nos livros didáticos, houve transformações significativas que viriam colaborando contra representações estigmatizadas, destacando para tanto a contribuição do movimento negro e de estudiosos da academia. Os negros comumente eram representados em ocupações subalternas e em atividades de baixo prestígio na escala social, com ênfase na escravidão, silenciando a sua participação na história. Em pesquisas sobre a produção da década de noventa, Silva enfatiza transformações nos textos e ilustrações, mas reconhece que ainda há muito a ser feito.

Nesta seção, decolando de observações na sala de aula, acessa-se a qualidade dos livros didáticos quanto à representação do povo negro na nossa história.

Nas escolas públicas, os livros didáticos para o ensino fundamental são distribuídos gratuitamente. Entretanto durante as observações foi possível encontrar muitas crianças tendo que compartilhar a leitura com os colegas porque não tinham o livro.

O diretor me informou em conversa posterior que todos os alunos receberam os livros didáticos, mas que a essa etapa do ano letivo, próximo ao final do ano, muitos já não os têm, por conta dos maus cuidados e perdas naturais (...). Mas pude constatar nos arquivos da escola uma boa quantidade de livros didáticos ainda guardados e sem uso. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Outro aspecto é a veiculação da imagem dos negros nos livros¹⁰⁰. As figuras ilustrativas ainda trazem imagens preconceituosas e

¹⁰⁰ No Ministério da Educação existe uma Comissão Temática para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que entre outras atribuições faz a avaliação dos livros que deverão ser distribuídos nas escolas no início do ano letivo.

estereotipadas dos negros: *Olho o livro de ciências e percebo que as gravuras, fotos e desenhos só apresentam brancos. Aparece apenas uma figura, em cerca de quinze outras, onde há um menino negro, e, coincidência, ele está jogando bola.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Outros materiais usados pela escola também não conseguem incluir a diversidade racial, como os brinquedos e material para as atividades didáticas.

Observo que há uma estante ao fundo da sala, com brinquedos individuais (com etiquetas de nomes) e outros coletivos. Há várias bonecas, porém nenhuma negra. Há também uma mesa grande com maquetes temáticas, algumas ainda sobre as olimpíadas. Observo que nenhum personagem da maquete é caracterizado como negro e/ou pardo, todos são pintados a lápis de cor claros. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Porto Alegre).

Em uma escola privada de Salvador, um dos poucos alunos negros demonstra ter, em casa, contato com livros sobre o continente africano.

Entre a saída da professora e a entrada da outra professora U., negro, me falou sobre como gostava de ler livros sobre a África e os mapas que existiam em sua casa. Falou-me sobre seu pai (historiador), que pelas informações do garoto é militante do movimento negro e das aulas de história que não trazem nada de novo para ele. A nossa conversa não durou mais que dez minutos. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Salvador).

A ausência dos negros nos livros didáticos, a inexistência de bonecas negras na escola, de cartazes, de filmes e da veiculação de imagens positivas do negro contribuem para o processo de invisibilidade da criança negra no espaço escolar. Além disso, a difusão de imagens preconceituosas reforça a baixa auto-estima desses alunos.

Percebe-se a existência de situações universais de dificuldades em estimular o acesso ao conhecimento via leitura, o que configura um cenário problemático para todos. Durante as aulas, constata-se que a *dificuldade de leitura é muito séria entre os alunos de forma geral. Alunos de quarta série soletrando as letras para comporem a frase.* (Roteiro de observação de

sala de aula, escola pública, Porto Alegre). Pesquisadores enfatizam o caso de um aluno da 4ª série que, quando chamado para ler, afirma não poder fazê-lo porque “não sabe ler”.

Presenciei essa cena várias vezes em sala, alunos que não lêem um texto solicitado pela professora. Ela me contou que são alunos que têm vergonha, pois, apesar de estarem na quarta série do ensino fundamental, não sabem ler de forma adequada, não possuindo a habilidade da leitura oral. Ela diz que insiste sempre, e algumas vezes a vi, pacientemente, ajudando um aluno, em sua leitura, mesmo lenta e bastante incorreta. A professora pede para A. (negro) fazer a leitura do texto. B. (branco) continua a leitura, ele tem dificuldades de leitura, erra muitas palavras. D. (negro) é o próximo, lê muito baixo, a turma reclama que não ouve direito, a professora chega próximo a ele para ouvi-lo melhor. J. (negro) também lê. G. (negro) é solicitado e diz: ‘não sei ler, pró!’. Ela insiste e ele lê muito mal. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

5.2 TRATAMENTO DIFERENCIADO PARA NEGROS E BRANCOS

5.2.1 ALUNOS PREFERIDOS E PRETERIDOS PELOS PROFESSORES

Na sala de aula, o professor pode ser um ator que exerce um papel estratégico, fazendo pontes entre o seu conhecimento e o dos alunos, estimulando-os para que eles se sintam envolvidos e partes ativas do processo de ensino-aprendizagem, incentivando interações entre os próprios alunos e destacando possibilidades.

De acordo com o observado, geralmente os professores não falam que preferem esse ou aquele aluno, ou que os tratam de forma diferenciada, mas os alunos percebem através do olhar de aprovação, do estímulo à participação, dos elogios freqüentes que os docentes preferem alguns alunos. Os alunos criticam a predileção da professora por um aluno (branco) específico: *‘A tia tem favoritismo pelo W., branco, porque ela diz que ele estuda muito assim, aí ela dá mais atenção para esses que estudam mais do que para os outros’.*

Em um grupo focal realizado com crianças da 4ª série de uma escola pública, os alunos dizem que uma aluna [branca] é a preferida da professora.

– Ela tá sempre chamando a Y., branca, pra aula, a Y. pra fazer as coisas e sempre deixa a gente, fala a Y. aquilo, a Y. aquilo e não fala nada da gente. Ela veio da Argentina. Ela é baixinha. Ela é branquinha, cabelo liso, grande, ela é maiorzinha.

Um aluno negro completa: ‘Ah, só porque as meninas, por causa que a Y. veio da Argentina todo mundo só dá chance pra ela aqui na escola’.

Um outro aluno negro conclui: ‘Eu acho que a Y. é a preferida de todas as professoras, da professora de artística, da professora de física, da professora de verdade, das professoras’. (Grupo focal com alunos da 4ª série do ensino fundamental, escola pública, São Paulo).

Os depoimentos de alunos demonstram que eles percebem com nitidez a preferência das professoras por uma aluna branca, que apresenta uma aparência física considerada ideal, ou seja, *cabelos lisos e branquinha*.

A seguir, os alunos reforçam outras percepções sobre a aluna referida acima comparando o tratamento recebido por ela e o recebido por um outro colega negro. Os alunos dizem que a professora prefere uma aluna (branca) específica e pretere um aluno (negro): *A Y., branca, é a mais queridinha de todos os professores, da diretora de todo mundo. Só porque ela é da Argentina. E o B, negro, é o mais odiado. A justificativa encontrada pelos próprios alunos para as professoras não gostarem do aluno negro é: Porque ele é negro. Nesse sentido, os colegas comparam os dois alunos: A Y. apronta, ela (a professora) não fala nada, agora, quando o B apronta, ela já vem xingando, chamando ele de pretinho, essas coisas. Os alunos classificam o comportamento da professora de “racismo” e enfatizam o que para eles é o racismo: Se não é racismo o que que é racismo? Racismo é a pessoa que não gosta de pessoa morena. Negra. Negro.*

Outros alunos dessa mesma escola justificam por que os alunos negros têm um tratamento diferenciado e uma aluna negra diz: *O que eu acho é que a risada dele [aluno negro] também [incomoda]. A professora já falou que a risada dele... Por isso que os outros ficam xingando ele. Alguns dizem que é implicância, outros dizem que ele é preguiçoso, outros que ele é bagunceiro. Finalmente, um aluno negro diz que a professora é preconceituosa. É isso que eu acho. Por causa da cor dele. E vários outros alunos concordam com esse juízo, justificando que *ele é o único que a**

professora implica mesmo assim. Com ele e de vez em quando comigo sabe. Eu também não gosto muito dela [aluno negro].

Quando questionado sobre os alunos que se destacam no espaço escolar, um professor usa dois critérios para caracterizar os alunos, quais sejam, o comportamento indisciplinado e a aprendizagem. No que diz respeito ao comportamento destacam-se os alunos que “movimentam” a sala, que são três alunos negros. Os destaques em termos de aprendizagem são duas alunas negras, uma aluna e um aluno brancos. Percebe-se que a professora destaca e descreve com maiores detalhes o desempenho dos dois alunos brancos, reconhecendo que o menino também brinca na sala de aula e conversa, mas ele faz as tarefas. Contudo a questão da preferência dos professores é complexa, pois se há marcas de raça/cor, há também a de gênero já que são as meninas, independente da raça/cor, as que mais se destacam como as boas alunas.

Os meus alunos que se destacam em termos de comportamento negativamente seriam o C. [negro], o D. [negro], o P. A. [negro], são alunos que realmente movimentam bastante na sala. O T. [branco], que na verdade você não vê explicitamente, ele movimenta a sala, ele provoca. Em relação a comportamento que eu diria exemplar, vamos dizer, tudo o que você espera de um aluno, no meu caso acho que não seria ideal, assim muito quietinha seria a B. [negra], a B. [negra] agora está mais tranqüila, o L. [branco] e a T. [branca] são alunos que se destacam. E os que têm assim notas boas, são alunos destaques por notas. Eles são concentrados, são atenciosos, eles não fazem e não participam da bagunça. A T, por exemplo, é uma aluna que senta atrás e é destaque. Não que eles não interagem com os outros colegas, eles conversam. O L. às vezes brinca, mas é uma questão, assim, primeiro a tarefa, tirar as dúvidas, primeiro fazer o que tem que ser feito, pra depois estar conversando. Quer dizer que eles têm um bom relacionamento com a turma, não são crianças que ficam à parte. (Entrevista com professor, escola pública, Distrito Federal).

Uma aluna negra denuncia que a professora se refere a ela de forma agressiva, usando palavras que questionam a sua inteligência: (...) *Quando eu erro alguma coisa ela diz: ‘J., faz essas coisas direito, sua burra!’*

A relação da professora (branca) com um aluno (negro) é descrita como extremamente conflituosa e agressiva, contudo a avaliação que o aluno agredido e o restante do grupo fazem da professora é positiva. A compreensão é a de que a professora tem legitimidade para

disciplinar os alunos, independentemente dos recursos que utiliza. Uma aluna negra descreve a situação de um aluno negro e sua professora.

- *A professora dava também um monte de bolsa dela, bem nas costa dele.*
- O aluno vítima da agressão diz : *'doeu', mas a professora 'deu o tapa [...] pra ficar atento'.*
- Sua colega continua com a descrição: *Ele tava conversando, brincando*
- O aluno complementa: *Mas tava sentadinho.*
- E sua colega: *Mas às vezes ele fica sentado, às vezes....*
- Um outro colega negro complementa: *E no dia da cadernada, que ela pegou o caderno que tava na mão e deu na cabeça dele. Parece que ele fica dormindo, ele tá acordado, mas parece que ele fica dormindo.*
- Entrevistadora: *Só o C. E. levou a cadernada?*
- E a turma responde: *Só, só ele.* (Grupo focal com alunos, 4ª série do ensino fundamental, escola pública, São Paulo)

O aluno negro parece ser alvo constante de agressão por parte da professora branca e não somente o aluno, mas a turma é conivente com as atitudes da professora, naturalizando ações violentas, aceitando pacificamente esse tipo de agressão.

De modo geral, desde o início do ano letivo os professores elegeam, mesmo que de forma não declarada, quais serão os melhores e os piores alunos. Nas observações, não foi possível verificar uma relação direta e explícita entre a preferência dos professores por alunos e a inscrição racial destes. De modo geral, nas preferências dos docentes apareceram alunos brancos e negros (pardos e pretos), entretanto os elogios, os incentivos à participação nas aulas e as repreensões quando os alunos estão conversando com o colega apontam para a existência de uma distinção entre alunos brancos e negros quando das práticas.

De acordo com as observações, alguns professores elogiam seus alunos baseando-se na participação dos pais na vida escolar dos filhos.

O aluno mais elogiado foi um menino branco cuja mãe o acompanhava e se dispunha a ensinar os colegas do filho. Uma menina negra também foi elogiada, e a professora de matemática dizia que a mãe não deixava a nota baixar de sete, quando isso acontecia a menina era punida com castigos (proibindo determinadas atividades de lazer da garota,) e a professora apontava esse comportamento como excelente. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Belém).

Em uma escola pública, para evitar que os alunos continuem em conversas paralelas ou que se sintam desmotivados porque erraram algum exercício, a professora reforça os aspectos positivos de alguns alunos, elogiando-os: *No primeiro dia de aula ela percebeu que C. [negro] estava chamando a atenção demais com conversas paralelas, ela se dirigiu até a carteira dele e olhou sua letra e os temas e elogiou a grafia e a resposta correta promovendo-o como seu assistente naquela aula.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Porto Alegre).

Observou-se, em outra escola pública, que dois alunos de diferentes inscrições raciais, em especial, se destacavam aos olhos das professoras: J., branco, e P., negro. Estes alunos se destacavam por razões distintas: *J., branco, é tímido, e, segundo as professoras está na turma equivocadamente. Ele não atrapalha, está sempre atento. P., negro, é uma menina muito comunicativa, pode-se dizer que ela cativa as professoras com suas conversas.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Porto Alegre).

Faz-se necessário lembrar que, quando se fala sobre a organização dos alunos nas salas de aulas, essa turma aparece como uma classe considerada problemática pela escola, porque é composta por alunos com faixa etária entre onze a treze anos, sugerindo a existência de distorção série/idade.

Autores com trabalhos sobre as desigualdades raciais no Brasil, como Jaccoud e Beghin (2002), ressaltam que a defasagem idade-série, é uma das dimensões que tanto no ensino médio como no fundamental, passou por tênues melhorias no período 1992/2001. Por exemplo, no ensino fundamental a taxa de distorção série-idade para os brancos foi de 25%, já para os negros de 45% (JACCOUD & BEGHIN, 2002. p.33).

Algumas professoras usam algumas estratégias para destacar alguns alunos na turma, e criam situações de conflitos entre os alunos porque estabelecem uma nítida separação entre “melhores” e “piores”.

A professora costuma elogiar quem se destaca e criticar ou chamar a atenção dos que têm dificuldade. Basicamente a estratégia da professora é ‘bater palmas’ para quem sabe e criticar quem não sabe. Ela diz que são críticas que visam ‘puxar’ o aluno, ou seja, exigir de modo que ele aprenda, evolua e melhore. Mas a estratégia parece ser um tiro n’água, já que, quem não sabe fica constrangido diante da enorme e constante oposição que a professora estabelece entre quem sabe e quem não sabe, entre os ‘bons alunos’ e os ‘maus alunos’. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Em outra escola é possível observar uma diferença entre os elogios feitos pela professora a um aluno negro, a uma aluna branca e a um aluno branco. Observa-se que para elogiar o aluno negro a professora enfatizou uma característica que era negativa.

Para o V., branco, referindo-se a um comentário correto que ele fizera: ‘– Muito bem V.. Você está muito bom hoje.’ Elogio para o C. E., negro: – ‘Seu caderno está completo. Você não é mais um bebeção. Já é um homem, fez toda a lição.’ Ou um elogio para a T., branca, referindo-se a um desenho que ela trouxe para a semana da primavera. A professora, mostrando um cartaz à classe, diz: ‘Muito bonito T.. Olhem como está completo o desenho da T.’ (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Ainda nessa mesma turma, observa-se que *os alunos mais elogiados são, principalmente, a Y., menina branca, a T., branca, a L. também branca.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo). Enfatiza-se, nesse caso, que:

A professora tem mais paciência com os alunos que considera melhores. Estes raramente levam broncas, e mesmo nestes casos as broncas são mais amenas. A professora identificou como melhores alunos a Y., branca, a T., branca, o F., branco, o A.. Considerou-os melhores por serem ‘bons alunos’, por terem notas mais altas nas avaliações, terem cadernos mais bem cuidados, por não faltarem às aulas, por fazerem todos os deveres de casa, por terem bom comportamento na escola. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Em contrapartida à realidade acima, uma professora destaca os seus alunos negros como melhores alunos. *‘A professora reconhece que tem alunos muito inteligentes, todos meninos e negros, como: I., negro,, T., negra, R., negro’.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

A participação dos alunos nas atividades em sala de aula ocorre, algumas vezes, de forma espontânea, ou porque os alunos são estimulados pelos professores: *Os alunos iam ao quadro com a primeira professora espontaneamente. A segunda professora iniciou espontaneamente, mas foi chamando um por um para dar oportunidade a todos e conhecer suas dificuldades.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Porto Alegre).

Independente da forma com que as atividades se realizam, o mais comum é ficarem explícitas preferências dos professores por alguns alunos. Muitas vezes os professores estimulam alguns alunos a participarem enquanto os outros apenas observam. Em uma escola privada enfatiza-se que *o aluno preferido pelos professores é o H. (branco), tem notas excelentes em todas as disciplinas e sempre é chamado para responder questões.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Distrito Federal).

Em uma escola pública de Salvador, sempre que se realiza alguma atividade que necessita da participação dos alunos a professora estimula a participação de duas alunas brancas. Em uma dessas vezes, os outros alunos reagiram. *A professora pede para J., branca, ler um texto, a turma reclama dizendo que J. sempre lê. L., negra, fica chateada dizendo que nunca pode ler. A professora concorda e pede a J. G., negra, que leia. Ela lê, depois é M., negra.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Nesse caso a preferência da professora por algumas alunas brancas é explícita, e uma aluna negra se exalta e demonstra a sua indignação em não poder, "nunca", participar da aula: *L., negra, pede para fazer outro dever no quadro e a professora diz: 'venha logo, para deixar essa agonia'. Para o terceiro exercício no quadro a professora chama J., branca.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Essa mesma professora se dirige a um outro aluno branco procurando saber se ele fez a atividade, um aluno negro reclama a mesma atenção da professora: *A professora pergunta a J., branco: 'J, você entendeu?'. Ele responde positivamente balançando a cabeça. M., negro, diz: 'eu entendi pró, você nem contou eu!', depois fala com a professora e sai da sala, deve ter ido ao banheiro. Volta para a sala e tenta apagar o quadro, e ela diz: 'agora não!'. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).*

Em uma escola privada, o único aluno negro da turma que se dispôs a participar de uma atividade proposta pela professora foi vaiado por algumas meninas. Mas nesse caso sobressai, principalmente, condicionantes de gênero e de relações entre os alunos, já que o aluno vaiado é considerado pelas meninas como *chato*.

A professora colocou na lousa uma atividade chamada de 'atividade de imaginação' a seguinte reflexão: 'Se eu fosse..., eu gostaria de...'. Cada aluno foi completando oralmente a frase, e a professora fazia intervenções através de perguntas, que levavam a reflexões. A atividade proporcionou momentos de descontração, porém quando U., o aluno preto, começou a falar, algumas meninas o vaiaram (os meninos não participaram), e a professora de imediato chamou a atenção das meninas. Aproveitei para conversar com algumas meninas e questionei sobre as vaias e elas me responderam que o vaiavam porque ele era 'um chato'. Perguntei por que o consideravam um chato, e me disseram que todos os meninos eram chatos. Uma das alunas disse que o problema era que U. pegava pesado no jogo de handbol, e as meninas não agüentavam o jogo dele. (Roteiro de observação de sala de aula escola privada, Salvador).

Em uma escola pública de Belém, verifica-se que os dois alunos mais elogiados são uma menina negra e um menino branco com traços indígenas. Observa-se que a professora é mais gentil e mais tolerante com esses dois alunos. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Belém). Nesse caso, a aluna negra é mais elogiada pela professora, é rechaçada pelos colegas porque a consideram *metida*. Essa construção também pode ter relação com o que se espera do colega negro, possivelmente o pior, que ele tenha menos recursos e que ele seja inferior.

Entre os alunos que tiram boas notas há também duas meninas, uma negra e outra branca, sendo a menina negra vista como antipática pelos demais alunos, pois é vista como 'querendo ser melhor que os outros', especialmente em se tratando de aspectos econômicos traduzidos em produtos que ela consome, que vão do lanche, bolsa, sapato até ao celular. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Belém).

Em uma escola pública do Distrito Federal, a professora ressalta, na frente de todos os alunos, quem são os *destaques*, e depois diz em voz alta a nota dos demais alunos. Dois alunos negros se desesperam com a atitude da professora, que os trata com hostilidade.

Neste dia a professora iniciou a aula dizendo quem são os alunos destaque do 3º bimestre. Os alunos escolhidos foram: L. (branco) e T. (branca). Depois falou rapidamente a nota final para todos os alunos. Dois alunos, negros, começaram a chorar. Os mesmos falaram que iriam apanhar do pai. Os demais alunos falaram para a professora e ela disse em voz alta: 'Bem feito pra vocês, não estuda, é isso que dá'. Ao lembrar da minha presença, ela rapidamente mudou o discurso dizendo: 'Vocês precisam estudar mais, caso contrário, vão reprovar de ano'. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal).

A preferência por alguns alunos não pode ser analisada de forma isolada, é preciso considerar os aspectos como que tipos de elogios são recebidos por alunos negros e brancos e que características de um e de outro aluno são ressaltadas.

5.2.2 ALUNOS PRETERIDOS / REPREENDIDOS / PIORES ALUNOS

Os professores não dizem explicitamente que têm piores alunos, mas destacam aqueles que têm dificuldades de aprendizagem: *A S., branca, tem muita dificuldade de aprendizagem por ter sido transferida de uma escola municipal que trabalha por ciclos.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Porto Alegre). Aqueles que apresentam um comportamento que não corresponde às expectativas do professor: *Os mais criticados pelo mau comportamento são C., negro, E., negro e R., branco.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Porto Alegre).

A antipatia dos professores por alguns alunos é percebida pelo modo como o professor intervém em várias situações, como por exemplo, qual aluno o professor mais chama a atenção, quem é o aluno ignorado quando é para resolver algum exercício.

No relato abaixo, embora a professora não tenha classificado nenhum aluno como pior, ela enfatiza que alguns alunos têm dificuldades de aprendizagem.

Estas dificuldades, segundo a professora, têm como origem o fato destas crianças pertencerem a famílias de baixa renda, as famílias não muito estruturadas, ou serem filhos de pais ignorantes. Para ilustrar suas observações a professora cita como exemplo uma aluna e um aluno negros: A B (negra) dizendo que a mãe não cuida da menina, citou o C. E (negro) que por ser filho adotivo os pais dão muito brinquedo, mas não se interessam pela educação do filho. A professora não especificou mais nenhum caso. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Cabe questionar os estereótipos em relação a determinados tipos de famílias e a inculpação dessas pelo comportamento e perfil dos alunos, assim como a associação do que se considera como famílias problemáticas com a filiação racial dos alunos, já que a professora

usa como exemplo duas crianças negras. Culpar a família pela dificuldade de aprendizagem do aluno é tirar da escola a sua responsabilidade de criar condições de ensino-aprendizagem que garantam um aproveitamento que depende minimamente da estrutura familiar de cada aluno. Nesse sentido, verifica-se que as crianças negras são as mais afetadas por essa postura que, aliás, é bastante recorrente em várias localidades e está presente no discurso de distintos atores escolares, inclusive dos próprios pais.

Quando as professoras usam os alunos negros como exemplos para falar sobre famílias “desestruturadas” ou sobre dificuldades e problemas, não quer dizer que elas também não façam o mesmo com os alunos brancos. Entretanto os relatórios de observação de sala de aula demonstram que os alunos negros regularmente são focos dessas análises, dificilmente suas famílias são reverenciadas e destacadas como exemplos positivos.

O caso abaixo é um dos poucos em que um aluno branco é rechaçado pela professora e por toda a turma. Em uma escola privada de Porto Alegre, uma professora fala sobre um aluno branco que apresenta problemas na sala de aula, e para explicar o seu comportamento há um resgate da vida familiar.

O L., branco, é considerado o problema da turma atualmente. A professora conta que ele tem uma necessidade de ‘exibir-se’ todo o tempo, ‘igual ao seu pai’, que segundo ela, é uma pessoa muito difícil, por ser muito materialista. Relata ainda, que a família dele é ‘caótica’ e que a tia (irmã da mãe do menino) é quem vai mais na escola e faz os temas por ele. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Porto Alegre).

A professora incentiva os alunos a isolarem aquele aluno, de modo a ignorá-lo, tentando com isso fazer com que ele fique quieto. *A professora xinga muito o menino, dizendo não aturar mais isso, e que ele precisa ser mais responsável, o que causa um embaraço muito grande na turma, que silencia totalmente durante essa situação. E parece que eles conseguem, porque o observador percebeu que no dia seguinte a essa postura da professora o aluno faltou à aula. O aluno mais agitado que foi isolado pela turma e professores na última observação, hoje não compareceu à escola e ninguém falou sobre isso. (Roteiro de observação de sala de aula, escola*

privada, Porto Alegre). No dia seguinte, observa-se novamente a ausência do aluno. *O aluno L., branco, hoje não compareceu e questionada por um dos coleginhas, a professora de ciências respondeu que 'ele deve se atrasar novamente' com um tom debochado na voz.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Porto Alegre)

Uma professora de uma escola pública de Salvador, em uma conversa com o pesquisador fala sobre a percepção que tem sobre os seus alunos, enfatiza que *cada um tem sua história, uma particularidade e relembra da história de um aluno negro e de uma aluna branca. Ressalta-se que ao falar sobre o aluno negro ela enfatiza os seus problemas e ao falar da aluna branca ela destaca como a aluna superou as dificuldades.*

D., negro, é caracterizado como um aluno que tem problemas familiares, passa tempos na rua, falta muito, mas a escola opta por deixá-lo frequentar quando aparece. Sobre F., uma menina loira, a professora fala que ela chegou do interior do Paraná no início do ano, teve dificuldades para se adaptar, chorava, não sabia ler e nem escrever bem, mas conseguiu superar. A professora relata sua surpresa com este fato, pois fantasiava que em qualquer parte do Paraná as escolas fossem melhores que as nossas. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

O D., negro, aluno mencionado acima pela professora, foi protagonista de uma situação que chama a atenção, pelo sofrimento demonstrado pelo aluno e pela reação da professora.

A professora se levanta e se dirige a mim, sentando-se na carteira de trás. Fala que no dia anterior, D., negro, e S., negro, ficaram por último e que D. estava de cabeça baixa, deitado em cima da prova. Às 17h25 ela resolveu tomar a prova dele e viu que estava tudo em branco. Ela conta que perguntou o porquê e ele disse 'não sei'. Então, ela viu escrito no seu braço, com letras grandes: 'sou muito infeliz'. Ele chorava. Ela diz que sentou e foi relendo as questões junto com ele, terminando por ele resolver tudo sozinho. Segundo a professora, se ela tivesse reagido da maneira como pensou inicialmente, teria pegado a prova e saído, porque já era tarde. No momento em que ele a abraçou, ela disse que ele falou 'obrigado, professora!'. Diz, ainda, que após concluir a prova, mandou que D. lavasse o braço, dizendo: 'você não é infeliz'. Conta que o irmão dele foi também seu aluno e que era muito inteligente e que D. também o é, mas tem perdido muita aula. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Enquanto na escola acima a professora demonstrou uma atitude de acolhimento e atenção com o aluno negro que não estava se

sentindo estimulado para resolver a prova, no caso abaixo a professora é agressiva quando um aluno negro pede para sair da sala, expondo a criança diante de toda a turma.

Em nenhum momento a professora explicou o conteúdo. Os alunos ficaram aproximadamente uma hora tentando fazer os exercícios. Depois começaram a conversar e a sair da sala. Nesse período, um aluno (negro) estava com o nariz escorrendo e foi até a professora pedir para ir ao banheiro. A professora ao ver o nariz escorrendo disse em voz alta: 'Vá rápido e escorra este nariz até sangrar..'. O menino abaixou a cabeça e saiu correndo para o banheiro. Os demais alunos ficaram rindo. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal).

No relato a seguir, observa-se que um aluno negro é o mais repreendido pela professora. Em várias situações o aluno é ignorado e nunca é elogiado.

G. N. (negro) é o aluno que a professora mais chama a atenção. Ele ameaça falar qualquer coisa, ela chama a atenção. Quando a professora faz alguma pergunta para a classe ele é quase sempre o primeiro a levantar a mão, mas ela ignora. Em nenhum momento ele é elogiado, apesar de ser um ótimo aluno. Ele chega a resmungar, dizendo que não consegue responder quando ela pergunta. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, São Paulo).

Em outro momento, observa-se um tratamento hostil da professora em relação a um aluno negro, o qual demonstra a sua irritação com a atitude dela: *A professora pede para o aluno de sobrenome N., negro, chegar com a cadeira para frente e sentar direito. Ele resmunga e diz para ela 'meu nome não é N. é G.', ele fica furioso, mas ela não dá importância. O G. N. (negro) pede para responder uma questão. A professora ignora e continua a aula. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, São Paulo).*

Pode-se observar como, numa mesma circunstância, a professora protege alguns alunos brancos e repreende os negros. Faz-se necessário visualizar a inscrição racial desses alunos e verificar que há algo que os diferencia nas expectativas construídas pela professora.

Alguns alunos entram e saem da sala de aula. A professora chama a atenção de M., negra, por estar em pé. Há outros também, mas não houve reclamação. Noto que J., branco, está em pé, conversando com C., branca, que está sentada. Ela reclama com F. e A., negros, que estão sentados, mas com J., branco, que está no meio da sala jogando um lápis para o alto, ela não dirige nenhuma observação. Ele senta. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Em uma outra situação, nessa mesma sala, duas alunas conversam, uma branca e uma negra, entretanto a professora só repreende essa última. Observa-se que os alunos que são mais chamados a atenção pela professora, têm em comum a inscrição racial negra. *C., branca, e D., negra, conversam e a professora briga com D.. Por quê? A conversa continua entre as duas. J., negro, implica com C.. A professora afasta D. de C., colocando D. com J. G., negra, e coloca J. ao lado de C..* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Em uma situação envolvendo dois alunos, um branco e um negro, a professora repreende o aluno negro, e o aluno branco ri do colega.

Dois alunos, um branco e um negro estavam fora da sala de aula. Ao retornarem à sala, a professora gritou com o aluno, negro, e nem sequer olhou para o aluno branco. Ao gritar com o aluno negro, a professora disse que ele estava proibido de sair da sala, mandando que o mesmo se sentasse e não abrisse a boca 'nem para respirar'. A reação do aluno negro, foi abaixar a cabeça e se isolar dos colegas. O aluno branco por sua vez, olhou para o colega negro e começou a rir. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal).

É possível observar como alguns alunos negros são ignorados pelos professores, e como sobre eles recai uma expectativa negativa, de que sejam os piores: *um aluno muito criticado, inclusive chamado de ladrão – 'tem mania de roubar': é o L. B., negro. Várias vezes a professora deixou de atender seus pedidos de ajuda, algumas vezes o chamou de moleque fujão ou doidão.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal).

Em uma escola pública de São Paulo, enfatiza-se que os alunos que recebem menos atenção da professora são também os alunos mais calados, dentre os quais encontram-se alunos brancos e negros.

Alguns alunos recebem tratamento mais atencioso – são os que participam mais da aula, que falam mais com a professora, me parece que há mais paciência por parte da professora em ouvir as meninas. Percebo que o B., negro, gosta muito de participar com comentários sobre os assuntos da aula, porém em certos momentos a professora o 'corta' ou não dá ouvidos ao que ele diz, mas às vezes ela considera as colocações do menino. Alguns alunos parecem não existir, são lembrados apenas na hora da chamada de presença ou quando há uma chamada por seqüência de lugar. Geralmente são alunos mais calados e que não se expõem. Dentre estes alunos alguns são negros como a C., o R., outros são brancos como o V., a F.. Ou seja, percebi que os alunos mais calados são mais esquecidos pela professora na sala de aula. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Sobre essa mesma turma, observa-se que há uma implicância dessa professora com dois alunos negros, mas também se irrita com um aluno branco e o interpela reforçando estereótipos de gênero.

A professora diz para o B.: ‘– Pára de ser abelhudo, a conversa não é com você.’ Em outro momento diz: ‘Você está muito folgado hoje.’ Ou falando para o N. (um aluno negro bem pequeno para a sua idade, tem dez anos mas parece ter sete): ‘Fala logo N., você demora muito para falar. Que lerdo.’ Em outra situação crítica um aluno branco, o E., dizendo: ‘Vai sentar. Fica xeretando? Vou pôr saia em você. Mulher fofoqueira é feio, homem mais ainda.’ (Roteiro de observação de sala de aula, 4ª série, Escola Estadual Rodrigues Alves, escola pública, São Paulo).

Constantemente a professora demonstra irritação em relação ao aluno B., negro. Em uma situação ela se refere a ele como *aquela coisa: o B., negro, ficou calado com os olhos baixos em direção ao livro aberto em cima da carteira.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo). Em uma outra situação observa-se que o B. é novamente rechaçado, e a professora confessa que se sente *irritada com a voz dele.*

Os alunos mais criticados em sala de aula são o B. e o C.E., ambos negros. Nos primeiros dias de observação o alvo de mais críticas concentrava-se no B, passados alguns dias o C. era mais criticado, e o B. um pouco menos. Em relação a esses meninos, mais vezes ao B, houve vários olhares de reprovação quando não era reprovação verbal. Um exemplo disso foi quando alunos da fileira do B. e da fileira vizinha conversavam enquanto a professora escrevia na lousa. De repente, ela se irritou e foi diretamente ao B., mandou-o ficar quieto, ameaçou-o de ficar sem recreio. Não brigou com os outros alunos, afinal o B. não estava falando sozinho. Em um dos dias de observação em sala de aula a professora comentou que o B. teria uma voz muito alta, que irrita. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo)

5.2.3 SER NEGRO EM UMA ESCOLA PRIVADA

Um aluno negro fala sobre o incômodo que ele sente por estar em uma escola em que existem poucos negros: *Influencia muito a minha cor mesmo, tem um bocado de branco e eu um negro, aí começam a discriminar.* Ele diz se sentir *muito ruim* com isso. Uma colega branca argumenta sobre a obviedade de o aluno negro se sentir mal naquele ambiente: *Se a gente está em uma escola que você é um dos poucos de uma cor só, como é que a pessoa vai se sentir?*

Uma aluna negra teve problemas para se adaptar à nova escola por não conhecer ninguém, por ser a única aluna negra na sala e por sentir a necessidade de passar uma imagem positiva do negro para a escola. Ela considera que a sua chegada na escola foi *tumultuada* e comenta:

Foi um pouquinho tumultuada. É assim, eu entrei e tive esses problemas, e minha mãe realmente chegou pra mim e falou que era uma escola que tava muito diferente. Era um padrão totalmente diferente. Então, eu tinha outras coisas na minha cabeça, que aqui as pessoas não tinham assim... Eu sou daquelas que falo alto, rio alto, faço tudo alto, então, assim: você como negra tem uma certa responsabilidade, sabe? Porque eu sou a única na minha sala, sabe? Então, as pessoas olham e falam: 'Olha aquela negra fazendo escândalo, só podia ser'. Então, na hora eu não concordei, mas pensando agora é um pouco verdade, não é uma responsabilidade que você queira levar, mas é um pouco verdade. É um pouco as pessoas, é que nem você vai para um cargo importante, que nem o Pita, foi prefeito e ele faz aquela cagada de roubar, então as pessoas, lá no fundo, alguém pode tá pensando: 'Só pode ser negro! Entendeu? Vai um negro e faz essa burrada'. É isso. (Entrevista com aluna negra, 3º ano EM, escola privada, São Paulo).

Uma professora enfatiza como os dois alunos negros que ela tem reconhecem a sua identidade e demonstram o orgulho de serem negros. Note-se, também, no depoimento seguinte um discurso que ao contrário do mais comum na escola, ressalta a importância positiva da família para a consciência/identidade racial de alunos negros.

Mas existe o preconceito, claro. Mas acho que ele não é um preconceito escancarado, ele é mascarado. Mas ele existe. Eu tenho dois alunos negros numa outra turma. No geral assim, no cotidiano, você não percebe que haja preconceito. Mas lá em determinado momento, há porque aquela ali é isso. Não todo dia, eles se relacionam bem, mas em algum momento a coisa surge. E é muito complicado. Olha, esses dois alunos, é uma coisa incrível. Por isso que eu acredito que as famílias são tudo. Eles se aceitam e eles dizem que negro é a raça deles. Nós tivemos um trabalho sobre as olimpíadas [...] e essas duas alunas, elas são da outra turma da quinta série. Elas quiseram representar a raça negra. Bom, são africanas que estão assumindo a sua cor de pele, que elas são a sua raça, a sua identidade. (Entrevista com professora branca, escola privada, Porto Alegre).

Um diretor reconhece a existência do racismo e enfatiza o papel da escola no enfrentamento desse fenômeno. Ele observa que na sua escola há uma aluna negra e que nunca teve problemas em relação à discriminação racial. Entretanto enfatiza que os alunos *aceitam* a

colega negra. Além disso, há um outro fator que facilita a aceitação, que é o de que a menina negra é uma ginasta, e por isso é valorizada pelos colegas, indicando uma cultura de seletividade e separação, ou seja que apenas determinados negros seriam mais aceitos.

O racismo está aí, talvez não de forma tão violenta assim, em outros lugares. Mas o racismo existe. Existe uma dificuldade de convivência mesmo entre as diversas raças, principalmente o branco e o negro, essas duas partes. E nós temos que trabalhar com isso. Eu acho que a escola é um grande chão para isso. Nós temos alunos, agora não tantos, mas temos uma aluna na quinta série, ela é negra. E nós nunca vimos dentro da escola aqui um ato assim que a colocou em segundo plano. Eles aceitam, convivem perfeitamente com ela, ela é uma ginasta. Então, ela tem uma coisa diferente deles, que eles valorizam e assim por diante. Mas eu acho que a escola é um grande chão para se trabalhar isso aí, tem que se trabalhar. (Entrevista com diretor branco, escola privada, Porto Alegre).

Outra mãe relata como sua filha, uma menina negra, se sente numa sala de aula em que ela é a única negra. Essa criança passou por um processo de sofrimento compartilhado com o diário. Na escola, ela se sentia isolada pelos colegas e sabia que os pais destes não queriam que eles se relacionassem com ela, indicando que de fato ainda que seja questionável atribuir à família um sentido determinante na produção e reforço dos preconceitos, há casos, como o que refere a mãe em que a família colabora para que os filhos assumam postura discriminatória.

A T., negra, quando estava na primeira série aqui, eu peguei no diário dela como ela se sentia rejeitada por ser a única negra na sala. Ela ficava sempre sozinha no intervalo, isso até me corta o coração. Aí eu conversei com a professora sobre o que estava acontecendo. Ela chegou: 'Não A., eu já conversei com os alunos que isso não é nada, apenas é só a cor, é os pais', aquelas coisas. Porque realmente as meninas se juntavam em grupinhos, saíam no intervalo e ela ficava excluída. Então, chega uma hora que a criança, ela não conta pra você, ela foi e escreveu no diário e eu falei com ela: 'T. não é assim, os seus pais são assim, mas não é porque você é da cor diferente. Tem gente que é japonês, branco, louro, mestiço, mulato'. Aí eu expliquei pra ela, mas aí ela disse que as coleginhas falavam: "Ah; minha mãe falou que eu não posso ficar perto de você." Então, isso vem da educação dos pais, de casa. Entendeu? Graças a Deus eu nunca passei por isso, mas assim a T. já, aí eu falei: 'T., isso é de casa, eu não vou te falar que você não vai mais passar por isso, porque você vai passar, vai passar.' É a sociedade que faz isso, eu não vou culpar as crianças e nem ninguém porque infelizmente é a sociedade. (Grupo focal com pais de aluno do ensino fundamental, escola privada, São Paulo).

5.2.4 DESEMPENHO ESCOLAR E RAÇA

Quando os professores falam sobre a relação entre raça e desempenho escolar, eles usam o tempo verbal no passado, o que demonstra que para esses professores ter alunos negros com bom desempenho escolar não é uma experiência que se repete com frequência: *Eu já tive alunos negros que se desempenhavam melhor do que aluno branco.* Assim como o depoimento acima, a professora destaca que algum dia houve alunas negras que se destacaram, e reconhece a sua responsabilidade no trabalho das potencialidades desses alunos.

Eu acredito, eu tive pretinhas que se salientaram muito mais que branco, então não é assim não. Acho que tudo é igual, desde que haja cobrança, que o professor se preocupe, e tenham um mínimo potencial pra conseguir suprir as dificuldades. Eu não acredito, tem que ser tudo igual. (Entrevista com professora do ensino fundamental, escola pública, Porto Alegre).

Uma professora de uma escola privada reflete e chega à seguinte conclusão: *Acho que, analisado sala por sala, eu não lembro de uma sala em que o negro seja aquele aluno que se destaque, eu acho isso uma realidade muito triste.*

Já uma professora, de uma escola privada de Porto Alegre, relativiza aquela generalização, considerando que o desempenho escolar depende da criança, mas ressaltando que a discriminação é antes de tudo uma construção esperada pelos próprios negros. Essa postura transfere a culpa do fracasso para a criança negra, que, segundo a professora, não consegue desenvolver as suas potencialidades por achar que *todo mundo a discrimina.*

O desempenho é assim, depende muito da criança, se às vezes ela é bem resolvida com a situação dela, ela consegue ter um bom desempenho, que é uma minoria. Geralmente o rendimento das crianças negras são inferiores, raros, raros... Eu já tive um caso de um aluno que tinha um potencial muito bom, mas ele acaba se perdendo em função dele achar que todo mundo o discrimina e aí entra por um lado não muito satisfatório, apesar dele ter potencial. (Entrevista com professora do ensino fundamental, escola privada, Porto Alegre).

Um diretor branco enfatiza que no que diz respeito ao desempenho escolar o que determina o aproveitamento do aluno é a capacidade individual de cada um. Assim como o relato de

professores, ele ressalta remetendo-se ao passado que a escola *já teve* alunos negros brilhantes.

Acho que como a gente não os enxerga assim, já tivemos alunos negros brilhantes aqui, temos alunos negros que saíram daqui que hoje são magistrados. Não vejo essa diferença, acho que ainda a capacidade é uma coisa individual, independe da cor da pele e de qualquer outro fator. A pessoa é a pessoa, ela vai ser resultado do seu trabalho, eu acho que o que variam são as oportunidades, se ele tiver a oportunidade que os outros tiveram até chegar aqui, ele vai ter um desempenho dependendo do seu esforço. (Entrevista com diretor branco, escola privada, São Paulo).

Um diretor enfatiza que o desempenho desigual de alunos brancos e negros pode ser explicado pelas condições de estudo existentes no espaço familiar.

Se há diferença de desempenho é devido às condições de estudo fora da escola, mas não devido à raça, se o aluno chega em casa e não tem uma vida tranqüila para estudar haverá um desempenho diferente. Embora, também, os alunos brancos podem ser diferentes porque a carga é menos porque a sociedade não oferece clima de estudo, diferença assim não vejo, há alunos filhos de funcionários brilhantes na faculdade também. (Entrevista com diretor branco, escola privada, Salvador).

Percebe-se que há uma segregação espacial dos negros e que em algumas escolas, principalmente nas escolas privadas eles são a minoria. Na percepção desse diretor, nessas escolas haveria uma dificuldade de integração dos alunos negros com os alunos brancos, justamente por aqueles serem a minoria, ou seja, os alunos negros não se sentem identificados e representados no espaço escolar. Mas, ao mesmo tempo em que se tem esse entendimento, enfatiza-se que a discriminação racial é um problema de *foro íntimo* do negro, ele é quem tem que se resolver, e a escola não tem e não quer ter responsabilidade sobre a questão. Entretanto faz-se necessário pensar que a escola é parte constitutiva da sociedade e por isso assume um fundamental papel na manutenção e no enfrentamento de preconceitos e discriminações.

Eu acredito que alguns casos sim porque, às vezes, a pessoa chega numa escola elitizada onde a maioria, 99% digamos assim seja branco e 1% apenas de negro. Então, esse negro lá dentro ele se sente meio discriminado. Então, ele às vezes se não tiver uma força poderosa dentro dele, seu

foro íntimo, realmente não vai superar os seus próprios problemas. E aí há uma certa discriminação e ele muitas vezes se vê evadido da escola por essa razão, mas isso são casos que eu diria hoje com menor proporção do que já foi. Antigamente, por exemplo, existiam determinados bailes, determinadas festas que quando o negro chegava: 'ih! lá vem o negro aí. Cuidado, toma cuidado com ele, cuidado'. (Entrevista com diretor, escola privada, Belém).

Alguns pais enfatizam que seus filhos percebem que os professores agem de forma mais enérgica com os colegas negros.

Tem um menino mesmo moreno, o mais moreninho na escola, na sala de aula do R. Sempre ele fica: 'mãe tem uma professora' não sei se é a de educação física, eu sei que é uma professora, ele diz 'sempre tudo ela bota pra cima do B., mas é porque o B. é negro. Até ele mesmo já percebeu'. Na festa com a outra professora ele não participou da festa. Aí a festa junina veio e a professora falou: 'ele vai participar sim, porque ele é igual os outros. Ele não é pior que os outros em nada'. E por que que ele não vai, por causa da cor dele? (Entrevista com pais, escola pública, São Paulo).

Na seqüência, a mãe do B., negro, confirma a percepção do colega do seu filho. Como numa atitude de desabafo a mãe percebe que o filho recebe um tratamento diferente da professora, considerada mulata, e ela diz não compreender o motivo de o filho ser xingado pela professora e ser afastado do contato com outras crianças, mas sugere no final do depoimento que é pelo fato de o filho ser *bem escuro*.

Eu notei sim. É difícil a gente falar, eu acho que tem sim (diferença na forma da escola lidar com as crianças). O meu filho tem professora de educação física. Ela, por exemplo, não sei se é só porque, ela também é assim da tua cor. [negra] Eu acho que você conheceu ela, a B., eu achei que ela implica muito com meu filho. O Br. vai pra casa e ele reclama dela, e eu peguei e falei assim: 'Por que B., [implica] só com você? Tem outros também, mas só que com o Br. foi pior, eu achei que ela não deu atenção'. Eu falo pra ela: 'Dona B. dá um pouco de atenção para o meu filho porque eu acho que ele precisa. Porque se a senhora tira ele do meio do grupo pro Br. já não vai ser legal.' Mas, não teve jeito, eu acho que ele teve umas duas ou três semanas sem ir à física porque ele falou palavrão. Tudo bem, aí eu concordei. Só que eu tive que escrever uma carta e eu falei: 'eu quero meu filho no meio das crianças, ele vai ter que aprender a não falar palavrão'. Diz que agora ele melhorou, mas eu achei no começo assim, ela xingava muito ele. O Br. falou pra mim em casa que ela xingava. Que a B. xingava muito ele. Ela falava umas coisas que agora eu não me lembro. Eu sei que porque a B. não podia. Eu até queria vir aqui uma vez e chamar ela porque ela xingava meu filho. Você tá entendendo? Foi aí que eu senti que alguma coisa tem. Por quê?(...) Hoje eu pude vomitar para você, tá? Eu achei que ela agia errado, o Br. falou: 'pô mãe, às vezes eu não falo

nada, a B. fica me xingando'. Eu falei: 'Por que filho? Tem que haver alguma coisa. A qualquer hora eu venho aqui conversar com ela, em particular, para ver porque ela trata meu filho assim'. Você tá entendendo? Foi isso o que o Br. me falou. Eu acho que tem sim diferença na forma da escola lidar com as crianças. Porque meu filho é um menino. (...) Ele é bem pretinho, azul mesmo, é uma coisa que nem sei, mas ele é muito lindo. Ele é muito lindo. (Entrevista com pais negros, escola pública, São Paulo).

Alguns pais enfatizam que não percebem qualquer diferença de aprendizagem entre os alunos negros e alunos brancos, eles não acreditam que essa relação exista e relativizam enfatizando que: *Tanto branco como negro. Tem uns que adoram estudar e tem uns que não querem nada, tanto um quanto o outro.* Eles entendem que ter um bom desempenho na escola depende apenas do aluno e que a raça, a forma como os negros são tratados, não exerce qualquer influência sobre a aprendizagem.

Uma outra mãe ao ser questionada sobre a diferença de desempenho escolar entre alunos negros e brancos, comenta que para ela as diferenças encontradas são explicadas pelas desigualdades de oportunidades e não pela raça. Parece que ela vê como impossibilidade que a escola avalie e incentive diferentemente os esforços daqueles que nela ingressam. Ao que parece, sua opinião é de que as diferenças são produzidas de acordo com as diferentes posturas individuais dos alunos. Entra em contradição quando mais adiante na entrevista ela admite a existência de uma questão racial no Brasil, de diferenças no âmbito da cultura entre ser negro e ser branco. A entrevistada também relaciona a idéia de *racismo* com a idéia de *diferença*. Reconhecer a diferença, para ela, é igual a ser racista.

Eu não acho que haveria diferença entre brancos e negros exatamente quanto a isso aí, mas quanto às oportunidades que são oferecidas porque se o aluno tem a oportunidade seja ele branco ou negro e souber aproveitar é a mesma coisa. (...) Se existe a questão racial? Existe, mas para mim não deveria existir porque eu acho que todas as pessoas são iguais. Não existe essa diferença porque você nasceu aqui no Sul ou lá no Norte, se você nasceu com um tom de pele mais escuro ou mais claro, ou você nasceu de olho preto ou azul. Eu acho que não existe isso, é uma questão que está culturalmente associada, mas não existe, pra mim não existe. (...) Talvez seja difícil porque já é uma coisa arraigada. Já é uma coisa que está ali na sociedade. Já existe uma diferenciação na forma de tratar, na forma de tudo. Então às vezes é difícil você conversar com uma pessoa que, vamos dizer assim, tem um posicionamento e não quer mudar de forma alguma achando que

realmente existe uma diferença. Sei lá, eu acho que é mais difícil por isso, porque a pessoa já está ali pré-definida de que é assim e ninguém vê que não é assim ou então não querem ver por alguma razão. (Entrevista com mãe, escola privada, Salvador).

Mas há uma outra mãe que reconhece: *Eu tenho pra mim que o branco é mais bem tratado do que o escuro.* Observa-se que a mãe não pronuncia o termo negro.

Diante de um quadro perverso em que as crianças e jovens negros são objetos da expectativa negativa de professores e de seus colegas, note-se que se a tendência é que os alunos se sintam desestimulados, condiciona mais baixo desempenho. Mas há também o efeito contrário, mais possivelmente baseado em uma experiência sofrida, em que o aluno se esforça por se destacar e superar o preconceito de que é alvo. Nessa linha, o depoimento a seguir é um exemplo de como o estigma do racismo pode levar o aluno a superar as limitações em sua trajetória educacional, mas nesse caso com forte estímulo da mãe. A busca por reconhecimento leva, por vezes, a um esforço para maior rendimento escolar. Apesar de em alguns casos encontrar resultados positivos, este processo é inevitavelmente exigente para o aluno e sua família, podendo cercear o acesso às redes de convivência e amizade existentes na escola.

Mãe – A. mesmo estuda no P. [(colégio)] e na escola dela tem algumas meninas claras que ficam com preconceito com ela, colocam apelido. Eu digo, vai estudar matemática, vai estudar português, vai estudar tudo que a professora deu na sala de aula. Se preocupe pra na hora da prova, você ser a melhor da sala, ser a mais elogiada, e isso a minha filha faz. O professor de História mesmo quando passa assunto pra casa eles estudarem que chega lá eles explicarem na sala o que eles entenderam, passou isso. Ontem ela quase morreu, a professora passou isso, isso assim e tal e tal. ‘Sente ali e vá estudar, depois você passa pra mim o que você entendeu’. E eu ensino a ela se expressar bem na sala, como ela deve falar, como ela deve se expressar lá no momento que ela tiver apresentando o trabalho dela. E isso ela faz, quando chega em casa é pulando de alegria.

Filha – *Mãe a senhora não sabe, minhas colegas ficaram tudo se rangendo de inveja.*

Mãe – *É isso que você tem que fazer. Você não tem que mostrar a sua fraqueza, você não vai mostrar o seu lado interior fraco. Você tem que botar pra fora o que você tem forte em você que*

é a sua capacidade. Você é capaz. Então você tem que ir pra sua escola, tem que demonstrar que você sabe que é a melhor. Porque eles mesmo sendo branco, só tem de bonito a pele e o cabelo, mas não tem a inteligência que você tem. Então faz.

Ela chega na sala, dá o recado. Chega em casa muito satisfeita porque é bastante elogiada pelo professor. O professor diz 'Oh, quem apresentou o melhor trabalho foi A'.(...)

Mãe – A. tem sempre nota boa e ela se irrita se ela tira 6

Filha – Puxa mãe, tirei 6 !

Mãe – Você perdeu a humildade não, né? Você passou, pra você foi ótima. Eu dou sempre dosagem de incentivo aos meus filhos no desempenho deles nos estudos e na melhor qualidade diante das pessoas que estão querendo humilhar eles. Eu não deixo eles usarem a violência física nas pessoas, ou a violência verbal. Eu digo a eles: 'Mostre a sua capacidade intelectual, a sua inteligência. O que você sabe fazer de melhor que ele não sabe. Veja qual é o ponto fraco dele e vai em cima disso que você vai ser superior a eles.' Eu passo isso pros meus filhos, não sei se eu estou certa. (Grupo focal com pais, mãe negra, escola comunitária, Salvador).

5.2.5 A EVASÃO/ABANDONO ESCOLAR

Segundo os professores, a justificativa utilizada para se explicar a evasão escolar é a “desestruturação das famílias” que não dão o suporte necessário para que os alunos permaneçam na escola.

Na nossa escola não existe. Não vejo essa diferença. A evasão se dá sim por problemas estruturais na família dessa criança, que dá o outro suporte, o outro lado, as famílias estão totalmente desestruturadas, quando pai e mãe têm empregos e trabalham fora e as crianças ficam muito abandonadas. Mas em termos de racismo, eu não me lembro de o aluno negro demonstrar ter menos conhecimento ou ser reprovado e haver algum tipo de evasão porque a escola não o acolheu direito ou porque ele teve algum tipo de dificuldade. (Entrevista com professora branca, escola pública, Porto Alegre).

Em uma escola privada a professora afirma que o aluno negro sofre discriminação racial na escola. Entretanto ela associa o abandono/evasão desse aluno à questão socioeconômica. Enfatiza-se que o aluno negro deixa a escola porque precisa trabalhar. Observa-se que os professores não atribuem em nenhum momento a culpa por essa exclusão à própria escola. Esta professora ainda faz uma diferenciação entre as escolas públicas do Estado e do Município

e as escolas privadas, enfatizando que o abandono e a evasão são mais freqüentes entre os alunos negros das escolas públicas.

Em outras escolas estaduais, municipais, muito. O aluno negro é mais discriminado. Ele tem muito mais dificuldade, em grande parte, eles têm que largar para ajudar no sustento da família. Isso é diretamente, infelizmente, é diretamente proporcional à cor. É um horror. Você vê que fulano, fulano, fulano assim, eu começo com 49 alunos no Estado e termino com treze às vezes. Claro que alguns largaram porque quiseram, mas em grande parte são os que têm que trabalhar, cuidar do irmão. Aqui não. (Entrevista com professora branca, escola privada, Porto Alegre).

Nas escolas, as crianças e os jovens negros são alvos constantes de xingamentos racistas. Ser xingado por causa da cor é um dos motivos pelos quais os alunos negros deixam de ir à escola. A fuga dos alunos do ambiente onde são humilhados e hostilizados é uma forma de manifestar o incômodo com a situação. O absentéismo prejudica a aprendizagem do aluno, e pode ser um primeiro passo para o abandono ou para a evasão. Percebe-se que a discriminação racial expressa nas palavras é possivelmente uma das causas para que o aluno negro desista da escola.

No depoimento a seguir, o professor enfatiza o peso da discriminação racial sobre a criança negra, mas exime a escola da responsabilidade de agir em tais situações. Reforça que a situação foi trabalhada por uma professora negra, como se os professores brancos não tivessem também a responsabilidade de falar sobre o preconceito racial dentro de sala de aula. Em outro momento o professor culpa a família do aluno, enfatizando que na escola não existe racismo e que esse tipo de atitude é uma postura individual do aluno, influenciada possivelmente pelos seus parentes.

Uma menina da quinta série não queria mais vir porque chamavam ela de negrinha e foi feito um trabalho pela professora de matemática, porque ela é negra. Ela fez esse trabalho com a turma. Eles continuaram amigos e passou, mas às vezes na cabeça da criança, porque era uma criança de quinta série, muitas vezes traz até de casa pro colégio. (Grupo focal com professores, escola pública, Belém).

Na mesma linha do depoimento anterior, um professor enfatiza que a discriminação racial tem origem na família, eximindo a escola

da culpa na disseminação de preconceitos e de discriminação. O aluno, alvo dos xingamentos racistas, é induzido pela escola a silenciar sobre os fatos, e esse silenciamento é compreendido pelo professor como um processo de conscientização do aluno e da família de que na escola não existe racismo. Além disso, o professor enfatiza que o aluno era o mais negro da escola. É como se ao longo do tempo esse aluno tivesse passado por um processo de branqueamento. É uma rede perversa que culpa o aluno e sua família para tirar de si a responsabilidade de realizar trabalhos e discussões sobre a discriminação racial e sobre as desigualdades raciais no espaço escolar.

A questão da conscientização, a gente conversa porque os pais já trazem os preconceitos, hoje os meninos já enfrentam mais é ele mesmo. Eu trabalho com o D. na 4ª série, ele é irmão da M. que a colega ali falou, ele já tem essa auto-aceitação, ainda existe uma barreira dele mesmo e até da mãe, e eles são negros mesmo. Quando a mãe os colocou na escola eles eram os mais negrinhos da escola, qualquer apelido que se soltou naquela época que ele entrou era motivo porque ele era o aluno mais negro da escola. Mas hoje em dia ela é mais consciente, sabe que isso não acontece, teve uma superação dos apelidos. Mas quando ela os colocou aqui em 98 ele era o aluno mais negro da escola. (Grupo focal com professores, escola privada, Brasília).

Ao contrário dessa postura que sugere que os negros têm que por si mesmos superar os preconceitos, inclusive por aceitação das relações que lhes são impostas, um outro professor da mesma escola privada reconhece que a escola também tem responsabilidade sobre o racismo e precisa manifestar-se sobre as discriminações ocorridas no seu espaço. O aluno negro é minoria na escola privada, assim o professor reconhece a dificuldade para esse aluno estudar em uma sala de aula em que ele é o único negro. Diante do exposto, ele pode ser levado a sair da escola; a viver em constante conflito com os outros alunos reafirmando, a cada oportunidade, a sua identidade negra; ou a passar por um processo de branqueamento, assimilando aspectos da branquidade, negando a sua identidade negra.

Por exemplo, se um aluno for discriminado na escola e a escola não fizer nada, não tomar nenhuma atitude, alguma coisa vai fazer com que aquele aluno não volte mais. Então, eu acho que tem uma porcentagem, não diria que seria totalmente culpa da escola nessa questão de

racismo, mas por exemplo se eu entrar numa sala, que só tem branquinho e eu de negro, eu vou procurar outra escola. Invento mil desculpas só para não ir, então é um processo difícil que tem um pouco de culpa sim, não diria totalmente, mas tem culpa sim. (Grupo focal com professores, escola privada, Brasília).

Sobre a evasão escolar um diretor enfatiza que tanto alunos negros como os alunos brancos evadem na mesma proporção, destacando que uma das causas é a situação socioeconômica. O diretor ressalta como a escola age diante das discriminações, sugerindo a transferência dos alunos que são vítimas. Essa é uma forma de silenciar e de mostrar que a escola não está aberta para incluir a diversidade nas suas mais variadas esferas.

Eu não vejo assim, diferença de evasão entre o negro dessa escola e o branco. Tem a mesma proporção. Qual é a dificuldade? Às vezes a financeira, às vezes a dificuldade de mudança de local. Raramente pedagógica. Já tive algumas transferências por discriminação, porque o menino era meio gay, vamos dizer assim, então ele não agüentou a pressão, a escola é muito grande. Eu mesmo aconselhei para a mãe levar para uma escola menor que a pressão seria mais contra o gay e não contra o negro. (Entrevista com diretor, escola privada, São Paulo).

Outros diretores percebem que evasão/abandono acontece com maior frequência entre os alunos negros: *Na evasão escolar eu posso te garantir que quem se afasta, quem evadem são negros. Uma outra diretora enfatiza:*

Fica difícil eu te responder, mas até onde eu consigo me lembrar, em relação ao abandono é mais a raça negra. Até onde me é possível lembrar, espero que não esteja errado. Porque até onde eu consigo me lembrar daqui da escola, os que poucos que vêm ou que deixaram de vir, a maioria são negros. (Entrevista com diretor, escola pública, Salvador).

Uma diretora enfatiza que apesar de perceber que existe um maior número de evasão/abandono entre as crianças e jovens negros, ela ameniza a responsabilidade da escola sobre esse fenômeno, transferindo-a tanto para a estrutura familiar quanto para a estrutura da sociedade, que dotou essas crianças de poucas condições materiais. *Especificamente, negros não. Parte da culpa dessa evasão é dos pais, mas não por serem negros, são das crianças mesmo, não por ser negro. Parte também [da culpa] dessa evasão é da escola, mas não por ser negro,*

muito mais pela situação social do que por ser negro. (Entrevista com diretora, escola pública, Porto Alegre).

Uma outra diretora exige a escola de qualquer responsabilidade no que diz respeito à evasão de alunos negros, pautada na justificativa de que a escola tem o compromisso com a inclusão. Embora a escola defenda a inclusão de alunos com necessidades especiais, negros, índios, pobres, não quer dizer que de fato ela adote práticas inclusivas. A diretora reforça que os alunos são iguais e que não existe na escola um projeto específico para se trabalhar a questão racial, apenas focaliza-se de modo geral a socialização do aluno.

Nós temos um número, de alunos negros, um pouco elevado e a gente tenta passar que eles são iguais a todos, que não existe esse negócio porque ele é um pouco mais escuro, o outro é mais claro que ele é diferente não, ele é igual.(...) Eu acho que a escola não tem nada a ver com isso [a evasão de alunos negros] não porque o nosso papel como eu te falei inicialmente é incluir . Toda vez que existe uma evasão que o aluno desiste por algum motivo 'a' ou 'b' a gente tenta investigar pra ver se a gente busca o aluno novamente para a escola porque o lugar de aluno é na escola não é na rua.(...) Não [há na escola] projeto específico [sobre a questão racial] mesmo não. Mas no dia-a-dia, nós trabalhamos a socialização e isso está dentro da socialização.(...) (Entrevista com diretora branca, escola pública, Distrito Federal).

5.2.6 PROFESSORES NEGROS NAS ESCOLAS

Os dados desta pesquisa demonstram que é difícil encontrar professores negros nas escolas privadas. Uma aluna negra enfatiza: *nunca tive um professor negro.*

Os alunos de outra escola privada têm uma única professora negra e emitem opiniões sobre ela: *Como professora, eu não gosto muito dela não. Como professora ela é uma negação (aluna branca).* Outro aluno branco: *É uma chata.*

Uma conclusão de uma aluna chama a atenção, mas não é um consenso no grupo: *Eu acho que os professores negros quando eles se destacam, eles tendem a ser melhores do que somente brancos, porque eles batalham muito mais e lutaram muito mais, então eles tendem a se destacar muito mais.*

Questionados sobre a existência de diferença entre professores brancos e negros, uma aluna chama a atenção para o fato de que: *Se você vê, eles [os professores negros] estão em matérias mais consideradas... mais secundárias*". E continua em outro momento: *A gente precisa trabalhar isso porque os professores negros daqui são de matérias secundárias, tipo de religião, coral e inglês, são os únicos negros que a gente tem aqui, inglês se você perceber... Mas por que não tem tanto professor de física ou matemática? Por que a gente não tem um professor de matemática negro?*

Há uma compreensão por parte dos alunos de que existe alguma desigualdade entre professores negros e brancos e que para um negro atingir a mesma condição educacional e socioeconômica do branco, o primeiro precisa se esforçar muito mais. Ainda assim, o esforço pode não ser suficiente porque além das desigualdades de oportunidades os negros enfrentam a desigualdade racial. Os alunos percebem que os poucos professores negros existentes na escola dão matérias identificadas como de menos prestígio.

Os professores também apontam para o déficit de professores negros nas escolas privadas. Um professor enfatiza que nessas escolas, o professor negro é um diferencial, porque é o único.

Acho complicado porque nós sabemos que todo ano saem formados negros, né? Não é um, dois não. E por que tu não vê nas escolas? É um diferencial aqui. Porque outras escolas que eu trabalho eu não conheço nenhum outro colega meu. Porque só tem ele, aqui ele é um diferencial, ele é um professor negro, que nas outras escolas eu não vejo nenhum outro professor negro. (Entrevista com professor branco, escola privada, Porto Alegre).

Outra professora enfatiza que os negros são minoria ocupando o lugar de autoridade nas salas de aula, ela suspeita de que haja alguma desigualdade e arrisca na dificuldade de acesso à educação.

Eu acho que a gente tem uma pouca porcentagem de negros em tudo, podes ver até como professor, é muito pouco. Eu tenho dois colegas no Estado, negros, só! Em particular, é muito difícil ter professor negro. Por quê? Eu não sei. Talvez eles não tenham também acesso à educação como nós, como os outros. Acho que é muito novo o negro realmente estar entrando na educação, seguindo, fazendo a sua pós-graduação, a sua faculdade num país de miseráveis. Porque o Brasil é um país de miseráveis para chegar à educação na porcentagem mínima que é. Eu acho que com essa lei de quotas, eles quiseram mostrar que a porcentagem da população já era mínima que

entrava na faculdade, imagina de negro? Quase inexistente. (Entrevista com professora branca, escola privada, Porto Alegre).

Como demonstram os depoimentos, os negros ainda pouco ocupam os cargos de professores das escolas, sobretudo da rede privada. Entretanto não é difícil encontrar os negros ocupando outras funções nas escolas – serventes, porteiros, merendeiras. No depoimento a seguir demonstra-se que há uma expectativa de que o negro ocupe apenas cargos de menos prestígio nas escolas e nos demais espaços públicos. Um professor relata o seguinte fato:

Teve o caso da outra professora, negra, uma grande colega minha, professora de português, já recebeu até prêmio aqui em Brasília, e ela foi para assumir na Fundação Educacional, e a diretora falou assim: pode me aguardar lá na cozinha, achando que fosse uma servidora, da limpeza. Ela falou: ‘não minha senhora, eu vim aqui para assumir, eu sou professora de português’. A diretora ficou toda sem graça. (Entrevista com professor branco, escola privada, Brasília).

Um outro professor faz um balanço da composição racial da escola e os seus respectivos papéis; ele chega à conclusão de que há uma predominância de funcionários negros.

Professor negro não tem. Funcionários temos três. Entre funcionários, eu acho que ela é maior entre funcionários, ela pode até ser cinquenta por cento pelo número de funcionários. E entre alunos, só existem dois alunos negros na escola, que são do ensino fundamental. No ensino médio não existe um aluno negro, sétima e oitava, um aluno negro. E nos pequenininhos não tem. (Entrevista com professora, escola privada, Porto Alegre).

Um diretor compreende que a baixa auto-estima do negro é uma característica dele, é algo que lhe é nato, como se a sociedade não o discriminasse, não tivesse criado todo um estereótipo do que é ser negro. Primeiro, responsabiliza-se o negro pelo seu sofrimento e pela sua dor, e depois enfatiza que o professor negro tem que ser competente para exercer a sua profissão. Entretanto, como vimos no caso da professora de português que ganhou prêmios e ao ter que assumir a sua função foi confundida com uma cozinheira, a competência nesse caso não foi o suficiente.

Porque o negro por natureza tem uma auto-estima muito baixa, ele se põe para baixo: Isso eu vivi na África. Então, isso eu acho que dá para se trabalhar e levantar. Ele por natureza tem isso, ele faz, ele se discrimina. Eu vejo dessa forma. Eu não vejo uma discriminação... Nunca tivemos problemas com negros na escola. Tenho professor negro, alunos negros. Agora, ele tem que ser competente, o professor, tem. (Entrevista com diretor branco, escola privada, Porto Alegre).

Os lugares assumidos pela população negra dentro das escolas privadas podem contribuir para uma baixa auto-estima do aluno negro, porque ele não vê pessoas iguais a ele ocupando cargos de direção e de docência. Também porque ele não consegue ver outros colegas negros ocupando o espaço da sala de aula. Porque ele se vê representado em um lugar hierarquicamente inferior. Não que haja qualquer demérito na profissão de servente, de merendeira, de porteiro ou outras, mas há que se questionar por que em uma escola que tem 'n' professores, apenas um é negro.

A mãe se incomoda com o fato de o filho ser um dos poucos alunos negros da escola. Ela aponta que as relações entre os alunos são amistosas, mas parece desconfiar que a qualquer momento algo pode acontecer a seu filho na escola em função de ele ser negro.

O que eu menos gosto mesmo, o que é o que me incomoda mais é a relação que... a inter-relação social. Porque nós [negros] somos a minoria aqui [nessa escola]. Se você observar nas salas, um pontinho de crianças aqui onde você vem participar de um festão, de um evento. Você vê que somos minoria e as crianças ficam coibidas nesse contexto.(...) Está tendo muito a questão da violência. A violência aqui está colocando muito a disputa. Seria uma disputa. Ele se queixa muito a respeito dessa disputa que está acontecendo. Isso já foi trazido em algumas reuniões. Principalmente entre os grupos das meninas tem pontuado e ele está sofrendo muito uma certa discriminação. Eu não sei se é bem por aí que você está querendo que eu vá.(...) Até o presente momento as relações são amistosas, nada aconteceu ainda que levasse a confronto as questões. Na realidade a gente está tendo uma convivência pacífica. Apesar de eu ter pontuado essa questão do que eles têm trazido pra gente, mas a gente anima. 'Ah, está tentando resolver'. Essa é uma preocupação. Não está despertando nele [no filho] esse embate, vamos dizer assim, de 'minorias' e a gente está tentando resolver, mas as relações são amistosas. (Entrevista com mãe negra, escola privada, Salvador).

Segundo alguns pais de alunos, seus filhos relatam casos em que professores negros foram xingados e rejeitados na sala de aula.

A minha filha já relatou, por ser mais velha. Já está assim no segundo grau, já relatou. Disse que uma vez na escola dela chamaram o professor de preto nojento, um aluno lá. O professor deu pra ele uma nota que o aluno não gostou. Escola pública, ela estuda em escola pública, e o aluno chamou de preto nojento. Ai ela disse que chamaram o garoto lá na direção e ele foi suspenso por falta de respeito ao professor. (Entrevista com mãe, escola privada, Distrito Federal).

5.3 OUTRAS DIMENSÕES RELACIONADAS À RAÇA, OBSERVADAS NAS ESCOLAS

Como se analisa no capítulo *Relações e interações raciais na escola*, os xingamentos a alunos negros são comumente percebidos nas escolas. Durante as observações pôde-se presenciar algumas situações em que os alunos negros foram xingados com termos como “macaco”, “neguinho da macumba” e “orangotango da África”. Tem-se o seguinte relato de um fato ocorrido em uma escola pública de São Paulo:

Um menino branco referiu-se ao colega e amigo que ele era ‘neguinho da macumba’. O garoto negro não falou nada, mas ficou envergonhado, com um “sorriso amarelo” no rosto, ou seja, sem graça. Depois, no grupo focal, os dois alunos estavam presentes, e aquele que tinha chamado o amigo de ‘neguinho da macumba’ esclareceu que ele diz essas coisas, mas é brincadeira. Eles são amigos fora da escola também. O aluno negro disse que não gosta de ser chamado assim, mas ‘deixa pra lá’ porque é brincadeira e eles são amigos. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, São Paulo).

Em uma escola pública do Distrito Federal, também foi possível observar xingamentos raciais entre os alunos: *houve alguns momentos de hostilidade e incivilidades. Alguns destes partiram de crianças negras a outras crianças negras, mas a maioria era entre brancos e negros. D. (branco) chamou C. (negra) de orangotango da África e W. de macaco. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal).*

Durante a observação do espaço escolar, o pesquisador encontrou na parede os seguintes dizeres: *Avô de ... é macaco* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Em uma escola pública do Distrito Federal, diante de uma discussão entre alunos, um deles xinga o aluno negro de “macaco”, e a professora intervém chamando a atenção do aluno que foi xingado.

Nenhum aluno estava isolado. Durante a conversa, um aluno (negro) pegou a borracha de outro aluno (pardo). O aluno pardo ao presenciar o outro pegando a borracha disse: 'Me dá minha borracha, seu macaco'. O aluno negro rapidamente jogou a borracha no chão e saiu correndo. A professora se levantou e disse para o aluno negro: 'J. A., agora sei por que você tem treze anos e, ainda está na 4ª série... Não quer saber de nada'. O aluno negro fingiu que não ouviu e ficou conversando com um aluno branco. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal).

No relato a seguir é possível observar uma discussão entre alunos brancos, na qual eles expõem a percepção que eles têm da população negra. A reflexão da criança de forma irônica e pejorativa enfatiza a desigualdade em que vivem brancos "ricos" e negros "pobres" no Brasil.

L., branco, e P., branco, travam uma discussão sobre pobreza. A discussão inicia-se da seguinte forma: L. chama atenção de P., que gritava na sala. L. diz para P.: 'ô meu, quem é fino não grita, só grita assim quem é pobre', P. responde que não 'tá nem aí' e L. decreta: 'ah é? Eu sei por que tu grita: porque tu é pobre, eu é que sou muito mais rico que tu, aliás eu sou o único rico aqui, porque o meu pai tem muito dinheiro, vocês são tudo pobre'. As meninas entram na sala e na discussão, há uma gritaria generalizada e durante este momento, J., branco, grita: 'eu sei o que é pobre, pobre é negro'. Neste momento, todos se calam, algumas meninas arregalam os olhos e põem a mão na boca, a turma direciona-se a mim. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Porto Alegre).

Em uma situação foi possível encontrar um aluno negro isolado dos demais, embora o aluno seja de 2ª série, é importante ressaltar o seu isolamento e o motivo. *Nas brincadeiras foi observado um aluno (negro) da 2ª série, isolado da turma. Ao perguntar para ele o motivo de não querer brincar, disse: que tinha vergonha de brincar com os colegas, pois ele era o único escuro da sala, e os meninos não gostavam de brincar com ele. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal).*

Outra dimensão que chamou a atenção dos pesquisadores em campo foi o lugar da menina negra na escola.

Ao falarmos sobre a questão racial na escola é importante analisar de forma cuidadosa a identidade da menina negra nesse espaço de socialização. As mulheres negras convivem com as desigualdades socioeconômicas e outras enfrentadas tanto pelas mulheres como pelos negros. Assim, na escola a menina negra convive com a

indiferença e hostilidade dos colegas negros, das amigas brancas, dos meninos brancos, e às vezes também das próprias meninas negras.

A menina negra tem um lugar diferenciado na escola. As meninas são cobradas pela sua beleza, sobretudo por não corresponder ao padrão de beleza existente na sociedade. Elas passam por um questionamento sobre o seu corpo, sobre o seu cabelo, sobre a sua identidade de criança e jovem negra.

Uma professora fala sobre os mecanismos de branqueamento utilizados pelas meninas negras, como pintar o cabelo de loiro.

Olha, eu acho muito forte, que nós escrevemos, muitos deles coloca, aquele negro, só podia ser negro. Eu tive uma experiência que eu tinha uma morena muito linda, aliás tem muita pretinha bonita, e ela tem o hábito de pentear o cabelo. E ela veio pentear o meu cabelo, aí veio o colega e disse: 'Professora ela tá cheia de piolho, vai passar tudo pra senhora.' E era extremamente limpinha, o cabelo cheio daquelas coisinhas coloridinhas. Claro que por trás tem toda uma situação, ciúme, de querer tá no lugar dela, mas no fundo, no fundo quem fala é um branco. Como branco não vou e a negra vai [pentear o cabelo da professora]. Embora eu acho que quem discrimina mesmo é o negro. Eu já tive aluna que se enlourou toda. Eu perguntei pra ela: 'por que você está toda loira?' Você está muito linda, por que você fez assim? E ela disse: 'Porque eu queria ser branca, professora'. (Entrevista com professora, escola pública, Porto Alegre).

O concurso de beleza da escola é mais um teste e um momento de afirmar a auto-estima, de ganhar os olhares dos colegas e de toda a escola.

Eu acredito que sim, pra começar pelos concursos. O concurso da menina mais bonita, o concurso da rainha do milho, esses concursos que tem, os desfiles e já começa por aí, nunca a negra está no meio, sempre está a criança branca. Quer dizer que a criança negra que está vindo aqui, ela já se sente inferior. (Grupo focal com professores, escola comunitária, Salvador).

Foi possível observar que em uma escola privada do Distrito Federal, um aluno desumaniza a sua colega negra quando fala que não vai pintá-la porque ela já está pintada de preto. A menina reage de forma agressiva.

P., negra, disse que ele havia estragado os desenhos e que não era para ele escrever o nome dele na parede. Disse também que iria pintá-lo. V. revidou dizendo: 'Eu não vou te pintar porque você já está pintada de preto'. P., negra, muito sem graça e constrangida deu mais alguns chutes em V. e saiu com suas colegas. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Distrito Federal).

Algumas alunas passam pela situação de isolamento, pois algumas meninas se recusam a brincar com a colega por ela ser negra. Percebe-se na situação a seguir que no primeiro contato há uma escolha motivada pela questão racial, e depois à medida que as duas crianças se conhecem é que se aproximam e se tornam amigas.

G., negra, é uma aluna muito caprichosa em todas as tarefas, tem boas notas, porém é pouco chamada para participar das aulas. Já foi vítima de racismo entre seus colegas. Disse que já foi chamada de 'negrinha', e que sua amiga de sala L., branca, em outras séries se recusava a brincar com ela pelo fato de ela ser negra. Hoje, segundo ela, L. é uma de suas melhores amigas, esta fase passou. No convívio de sala de aula, essa questão não aparece. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Distrito Federal).

Nessa mesma escola é possível constatar a solidão vivida por uma outra menina negra. Segundo a observação:

A., negra, é uma menina com semblante muito triste. Fica o tempo todo querendo se enturmar, porém foi possível notar que, alguns alunos a querem afastada. Sempre que recebe uma ordem dos professores, obedece. No intervalo corre muito, e suas brincadeiras denotam um pouco de agressividade com os colegas. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Distrito Federal).

Motivada por uma professora, A. (negra) escreveu uma história, na qual se percebe, nas entrelinhas, que ela é a protagonista.

Era uma vez um menino solitário, ninguém gostava dele. Ele chamava os amiguinhos para brincar, eles viravam a cara. Ele tinha oito anos de idade e quando ia brincar só discutia e chegava em casa chorando e chutando tudo. A mãe dele falava: 'Não faz isso, não vai adiantar nada. Engole o choro se não vou te bater. Numa boa, não discute, não leva a lugar nenhum. Não briga mais, tá bom'. Fim. (Roteiro de observação de sala de aula, escola privada, Distrito Federal).

A beleza da menina negra nem sempre é reverenciada, e é escondida atrás das presilhas de cabelo e de outras estratégias para esquecer os cabelos crespos: *Não há qualquer penteado afro entre as meninas, todas usam cabelos presos atrás ou alisados. Os meninos negros usam o cabelo curto, bem rente ao couro cabeludo, enquanto os dois de cabelo liso usam-no um pouco maior. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).*

As meninas negras, diariamente, são preteridas em relação às meninas brancas. Essa afirmativa pode ser confirmada quando se observam as críticas feitas aos cabelos das negras, a falta de toque, porque os meninos não querem fazer carinho nos cabelos crespos de suas colegas, tanto os meninos brancos como os meninos negros: *J. pergunta a T., negro, por que o cabelo 'está assim'? Acredito que seja o gel perdendo o efeito. E J. diz para Jô.: 'Sabe qual é o apelido dela? Boneca do Olodum!'*. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

A observação demonstra que algumas alunas negras são, constantemente, alvos de xingamentos. *D. é uma menina com características negras bem marcantes. É pequena, doce e muito tímida. Percebi durante as observações e no grupo focal, que ela participou, que é alvo constante das brincadeiras e apelidos raciais dos meninos. Chamam-na de 'macaco', 'nega preta do bozó', dentre outras referências.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Essa mesma menina tem uma irmã negra que também é alvo dos deboches. Há um questionamento feito por uma aluna branca sobre a beleza dessa criança negra. Percebe-se um ataque insistente à auto-estima dela, que ainda está na primeira série, ou seja, apenas iniciando a sua vida escolar. Como estará essa menina quando chegar ao ensino médio? Será que essa rede perversa já terá conseguido destruir além da auto-estima os sonhos e desejos dessa menina negra?

D., negra, tem uma irmã na primeira série, na mesma escola, e essa criança, E., é achincalhada pelos meninos colegas de D.. Certa vez, ao final da aula, E. chegou à porta para chamar D. para ir embora, e foi recebida, quase em coro pelos meninos da sala, com um sonoro 'macaca!'. Ela ria, como sem entender o que acontecia ali, e D., mais esperta, ficou sem graça e mandou que E. esperasse lá fora. Vi chamarem-na de muitos nomes depreciativos. Outra vez, para revigorar a auto-estima de E., chamei-a para perto de mim, abracei-a e disse de forma que os meninos me ouvissem: 'que menina bonita!'. C., branca, riu e disse: 'Se ela é bonita, J, branca, é linda!', J. ouviu e reagiu dizendo: 'eu sou mesmo! Todo mundo tem que se achar bonita!'. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

No relato abaixo é possível perceber a valorização da beleza branca e a auto-estima das meninas brancas ser estimulada. Em contrapartida percebe-se o retraimento da menina negra que não recebe qualquer elogio e atenção por parte dos colegas.

R., negro, tem uma admiração especialíssima por M., cabelos lisos, a chama de 'minha princesa'. T., negro-índio, também tinha uma relação diferenciada com F., branca-loira, que retribuía aos seus contatos. Nenhuma das meninas negras da sala recebia atenções especiais dos colegas como nestes casos. A menina com características negras mais fortes, F., tem um retraimento muito grande, chegava a ser quase uma apatia. Seu cabelo, alisado, ficou preso sempre, sendo solto apenas nos dias em que estava de trança. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Os cabelos das meninas negras são motivos para as piadas dos colegas, não importa se eles estejam alisados, escovados ou presos: *J. está com os cabelos soltos e aproxima-se dos meninos para ver e pede para brincar também; eles riem dela e um deles diz: 'só se for com o cabelo'. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).*

O pesquisador relata uma outra situação que pôde observar em uma escola pública de Salvador. Nesta observação destaca-se o incômodo e as piadinhas feitas em função dos cabelos das colegas negras. E é curioso observar que a única menina branca do grupo não demonstra qualquer interesse pela fala dos colegas negros.

A professora chegou atrasada. Aproveito os minutos iniciais da ausência dela para me integrar numa brincadeira de figurinhas, o famoso bafo, e vivo duas experiências interessantes: 1) S., negro, vê T., negra, chegando e diz: 'que monstro!'. T. está com o cabelo alisado para trás, empastado de gel; 2) V., negro, pega no cabelo de R., negro, e diz: 'olha o cabelo dele, é bombрил'. C., branca, pergunta-me as horas e eu mostro o relógio, e ela diz que não sabe ver as horas. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

O cabelo das crianças é associado à palha de aço, mais conhecida pelas marcas *Bombрил, Assolan*. É comum ver os alunos se referindo aos alunos negros que têm cabelos crespos como "cabelo de Bombрил", "cabelo de Assolan": *A professora pede para L., negra, limpar o quadro, enquanto sai da sala para pegar um pano. Uma equipe de quatro alunos, todos negros, junta-se para limpar o quadro. R. diz a J., negra, para ela passar o cabelo dela no quadro. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).*

O concurso de beleza, o concurso da Rainha da Primavera e outras atividades extraclasse são momentos importantes para perceber o padrão de beleza que se elege, que não é diferente do que é ditado pela sociedade como um todo.

Durante o período de observação, em uma escola pública do Distrito Federal, houve um concurso denominado Garota e Garoto Mais belo da escola. Quanto à composição étnico-racial observou-se que os alunos inscritos eram: *Dez meninas brancas; oito meninas negras; três meninos brancos; cinco meninos negros. Durante o desfile, foram classificadas para a final, três alunas (duas negras e uma branca) e três alunos (dois brancos e um pardo). A seleção foi feita pelos professores e demais alunos que estavam assistindo à apresentação. Os vencedores foram dois alunos (uma menina e um menino) brancos.* (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Distrito Federal).

Durante o desfile de Primavera do qual participou uma escola pública de Salvador, foi possível observar que dificilmente a menina negra é percebida apenas como uma criança como outra qualquer. Observa-se a necessidade de se buscar a inscrição racial dessa criança, reforçando-se preconceitos.

Os três primeiros alunos que levam o nome da escola são negros, dois meninos e uma menina: a segunda fila, que leva cartazes com o nome da escola, é formada por duas meninas de pele clara. Percebo que arrumam as alas por tamanho das crianças, as menores na frente. A ala da baliza vem para frente, são 14 (catorze) meninas segurando bastões e bambolês. São cinco crianças brancas e uma bem negra – alguém na platéia diz: ‘olha aquela negona ali!’, referindo-se a ela. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

No dia reservado para comemorar o Dia da Criança houve um desfile para escolher a menina mais bonita da escola acima, observa-se que a menina escolhida foi uma menina branca.

Hoje não houve aula, as crianças comemoraram o dia das crianças. A professora faz algumas atividades recreativas, e dentre elas um desfile com as meninas, para os meninos julgarem. Participam do desfile C., branca, J., branca, M., negra, e L., negra. A votação começa e os meninos, em peso, votam em C.. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

Quando questionados sobre os meninos de quem mais gostam na escola, a maioria das alunas apontou a preferência por um aluno branco, mas houve uma aluna negra que demonstrou interesse por um aluno negro.

Converso com as meninas e pergunto sobre os meninos que elas mais gostam, e, quase todas, gostam de J., branco, que não veio à aula hoje. Uma delas, C., branca, diz-me: 'o de cabelo liso!'. C., negra, gosta de Robson, negro. As meninas se interessam por J., e a referência a ele é imediata, o cabelo liso. (Roteiro de observação de sala de aula, escola pública, Salvador).

As referências raciais são nítidas, os alunos de cabelos lisos e traços brancos são sempre considerados mais belos e formam o padrão de beleza desejado por seus pares e pela sociedade em geral.

Da convivência nas escolas, das entrevistas e grupos focais se ressaltava o desconforto com a questão racial, o seu anúncio, mesmo quando a intenção é de denunciar preconceitos e evitar discriminações sugerindo que a fala sobre o tema incomoda a negros e brancos. Contudo a abordagem de preconceitos, discriminações, diferenças raciais e racismo é complexa, mexe em sentimentos, culpas não assumidas, e o silêncio sobre o tema pode ter distintos significados como sugerem os depoimentos a seguir.

Os depoimentos de dois alunos (um negro e outro branco) mostram o incômodo deles com o fato de a professora trazer a questão racial para a discussão da aula. Eles compreendem que quando a professora fala sobre os negros, sobre as desigualdades enfrentadas e sobre os estereótipos existentes a professora está sendo racista e preconceituosa.

E ela tem preconceito com a própria raça, ninguém fala nada pra ela porque ela é morena e ela já começa a falar cada coisa. Ela sente preconceito porque ela é negra, ela se sente furiosa com as pessoas, e ela do nada começa a falar da cor. (Grupo focal com alunos, 3º ano do ensino médio, escola pública, São Paulo).

Ela não sabe nem escrever, ela foi escrever ascensão, e escreveu com quatro 's', tudo bem do jeito que ela escreveu foi muito engraçado. Ela chega assim e fala 'vai ter aula de pretologia', ela só fala de negros, assim, que negro é isso é aquilo. Todo mundo, não importa se ele é negro, se ele é amarelo, japonês, meu, quando a pessoa quer alguma coisa ela vai atrás, ninguém [fala]: 'ô fulano eu vou pagar sua faculdade vamos ali, ninguém vai fazer isso. Você tem que lutar pelos seus direitos, agora não. Ela fica falando que negro não faz nada, é encostado, que a sociedade fala isso, tipo fica falando assim'. (Grupo focal com alunos, 3º ano do ensino médio, escola pública, São Paulo).

Um professor enfatiza que discutir e problematizar o racismo é uma forma de colocá-lo em evidência e despertar o preconceito, demonstrando que a escola mantém uma postura de não enfrentamento do problema.

Tentamos não tocar nem nesse assunto para que justamente não sustente o racismo. Então, aqui todos são tratados iguais, nós procuramos não abordar esses assuntos para que não venha despertar esse tipo de preconceito e sim justamente colocar que para a rede isso não existe. Todos aqui são iguais, apenas com cores de pele diferentes.(Entrevista com professora do ensino fundamental, escola privada, Belém).

A diretora de uma escola enfatiza que não há necessidade de se trabalhar o racismo de forma direta e com toda a escola, deve ser mais um tema abordado no processo de socialização das crianças e dos jovens. Ela acredita que o tema deve ser trabalhado pontualmente em turmas onde exista a discriminação racial.

Os dados demonstram que existe a discriminação e o preconceito racial contra crianças e jovens negros e que a escola reluta em ter que se posicionar sobre os fatos.

Às vezes não é bem falado assim 'a questão racial', mas é falado de uma forma que vai fazendo a integração que eles nem percebem que está se falando de racismo, entendeu? Porque também é muito complicado a gente abordar determinados temas sem ter o conhecimento. A pessoa tem que ter o conhecimento para abordar, e os nossos professores eles têm conhecimento, eles têm didática, eles têm práticas. Não precisa usar a palavra '-Ah vamos abolir o racismo'. Não! O trabalho que ele faz já acontece isso.(...) Tem que ser trabalhado. Se existir algum tipo de discriminação racial em determinadas turmas a gente vai lá e faz um trabalho para com os alunos para que eles realmente vejam as pessoas de cores, sejam mais claras, sejam mais escuras de igual pra igual. A gente vai e faz um trabalho. (Entrevista com diretora, escola pública, Distrito Federal).

Uma professora enfatiza que os professores estão despreparados para realizar a discussão sobre o tema da discriminação racial na sala de aula e que existe dificuldade em tratar o tema.

Não, não é difícil, eu acho que tu deve provocar a discussão e depois a reflexão em cima desse tema. O difícil é o professor saber conduzir a turma pra não deixar virar uma agressão e que eles realmente consigam falar, expor, mas pra isso eles precisam ter o conhecimento, o suporte primeiro, tu dar o maior número de informações (...) se não eles vão estar reproduzindo aquilo que eles ouviram em casa, aquilo que eles viram na TV. (Entrevista com professora do ensino fundamental, escola pública, Porto Alegre).

O despreparo dos professores aliado a outras questões aqui analisadas demonstram que a discriminação racial na escola ainda é uma questão pouco discutida pela comunidade escolar.

Os relatos permitem afirmar que a escola tende a não acolher e não tratar de forma igual alunos negros e alunos brancos. Os alunos negros demonstram através do silêncio ou da agressividade o incômodo em relação ao tratamento recebido. Não se pode afirmar que a ausência de toque, de elogios, de estímulos à participação sejam as causas da baixa proficiência escolar do aluno negro em relação ao aluno branco. Entretanto os registros qualitativos evidenciam significativas diferenças de tratamento, de olhar, de atenção, que podem contribuir para a evasão, para o abandono e para o fracasso escolar das crianças negras.

Através das expressões de subjetividades e de apontamentos sobre situações foi possível mapear e desvelar a rede perversa, subliminar às vezes, mas muitas vezes explícita, que encobre os alunos negros nas escolas. É fato que, o observado não mostra o impacto exato da discriminação racial ou do tratamento diferenciado dispensado a brancos e negros na proficiência escolar dos alunos negros, mas sugere como a auto-estima do aluno e da aluna negra é minada diariamente, tanto pelos professores como pelos seus colegas. É uma dinâmica que isoladamente pode passar imperceptível, mas a partir de uma observação cuidadosa é possível identificar que as crianças negras estão sendo preteridas pelos professores, pelos livros didáticos, pela estrutura da escola e também pelos seus colegas, quando não vitimizadas inclusive pela própria autonegação identitária e a quebra de vínculos de solidariedade entre alunos negros, considerando casos de hostilidades e negações entre estes.

6. PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE TEMAS CONTEMPORÂNEOS RELACIONADOS À QUESTÃO RACIAL

O capítulo se orienta por insistir em apresentar percepções de atores variados relacionados à comunidade escolar, identificando seu pertencimento étnico-racial, nível de ensino a que são vinculados e o tipo de estabelecimento escolar (escolas públicas e privadas), aqui privilegiando temas que vêm ganhando a mídia e que são objetos de debates em vários campos. Entre os temas contemporâneos em discussão encontram-se as políticas de cotas, o lugar do Movimento Negro na formação da nação e como a escola institucionaliza o resgate da ancestralidade, a história da África e do povo negro, como por exemplo, o reconhecimento de datas de uma história de lutas por afirmação da humanidade dos negros e a questão da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade de inclusão no currículo de matéria sobre a cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental.

A orientação do capítulo é responder perguntas implícitas: como chegam à escola questões que hoje formatam debates sobre raça no Brasil, em particular no campo político institucional, inclusive propostas por uma educação que resgate a identidade nacional, diversa e subsidiária da cultura afro-brasileira e africana? Como se posicionam professores, alunos e seus pais sobre temas contemporâneos relacionados à raça?

6.1 O MOVIMENTO NEGRO: QUALIFICAÇÕES E CRÍTICAS

O movimento negro é tema que gera controvérsias, adeptos e críticos, independente da inscrição racial, mas é reconhecido por diversos atores entrevistados, como importante frente no combate ao racismo e à discriminação racial. Segundo um pai de aluno, negro, de uma escola pública do ensino fundamental de Belém, *o objetivo deles é acabar com o racismo. Acho que eles estão no direito deles de fazer isso, estão lutando pra acabar com o racismo.*

A luta anti-racismo legitima as organizações do movimento negro, sendo entendida por muitos, em particular professores e pais de alunos negros, como orientada para a inserção de negros na estrutura social e como uma busca por melhores condições de vida e por direitos. Uma professora negra de uma escola pública do ensino fundamental em Porto Alegre representa tal conceituação sobre esse movimento: *Eu acho que é uma forma de os negros se manifestarem, de se colocarem na sociedade, é uma forma de organização, lutar por melhores condições de vida, por mais direitos. Então, é um movimento muito importante.*

Alguns entrevistados, que se orientam por destacar a positividade do movimento negro, mostram seu significado não somente para dar visibilidade social a reivindicações anti-racistas e reconhecimento da humanidade dos negros e por melhores condições de vida para eles, mas também porque contribui para a união dos próprios negros. Um professor branco de uma escola de Brasília do ensino médio também frisa que o impacto da atuação desse movimento seria positiva, não apenas para a população negra, mas para toda a sociedade. *Ótimo, quanto mais eles se unirem melhor vai ser para todo mundo.*

Na mesma linha de ressaltar a positividade da ação gregária pró-direitos e cidadania por parte dos negros e como tal perspectiva colabora para a formação de uma sociedade consciente dos problemas raciais existentes no Brasil, também se sublinha a importância do movimento negro para a conscientização de brancos, como bem se expressa uma professora branca de uma escola pública do ensino médio de Salvador: *A luta dos próprios negros. Eles começando a se valorizar, as lutas, tudo que eles já fizeram durante toda a história, está fazendo com que a gente acorde para pensar nisso.*

De fato, a maioria dos professores das escolas públicas e privadas concorda que a tomada de consciência dos negros reflete em um benefício para toda a sociedade. Diversos professores também reconhecem a importância do movimento pela valorização estética e elevação da auto-estima do negro na sociedade brasileira.

No entanto muitos professores também qualificam seu apoio ao movimento negro, combinando com críticas a correntes dentro do movimento ou o que alguns defendem que são tendências mais radicalizadas que politizam a representação do negro na sociedade, ressaltando o que, a seu juízo, é um perigo constante de se cair em um *radicalismo contrário*. Tal *radicalismo contrário* pode ser entendido como o temor de se criar um movimento pautado por uma orientação que valorize o sentimento *antibranco*. Nas críticas ao movimento negro é comum também mencionar disputas político-ideológicas entre correntes, o que sugere a expectativa de que um movimento social só pelo fato de compartilhar alguns nortes, como a luta anti-racista, não possa admitir diversidades e contradições quanto a detalhamentos de princípios e projetos.

Por exemplo, na cidade de Salvador, alguns professores entrevistados questionam a constituição de blocos carnavalescos afros que se orientam por limitar o perfil racial de seus freqüentadores, excluindo os considerados brancos, advogando que tal orientação tem uma pauta também discriminatória, mas dirigida contra os brancos. O depoimento seguinte de uma professora negra em Salvador é emblemático de críticas expressas por diversos outros atores – pais, diretores e professores, independente de sua inscrição racial em outras cidades, do nível e da rede de ensino considerada, indicando que tais críticas são tendências sedimentadas no ideário de muitos.

Eu acho que o movimento negro ajudou muito nesse processo de, vamos dizer, de qualificar o próprio negro, elevar a sua auto-estima. Mostrar que o negro é bonito. De procurar ser inserido na sociedade enquanto um grupo organizado. Agora, eu acho assim, completamente exagerado, equivocado. Primeiro que já tem uma briga interna. Vários grupos e é uma disputa terrível entre os grupos que acaba caindo no radicalismo contrário. Então um bloco de negro não entra branco, então se a gente critica se o bloco X que não permite entrada de negro, a gente tem o mesmo

comportamento? [...] Eu acho que é importante, existe especificidade tanto de raça quanto de gênero, é bom ter pessoas que se preocupem, que se organizem, que discuta o assunto, agora eu não acho que seja a solução. [...] Eu acho assim, o movimento negro é complicado. Aqui na Bahia o que eu conheço de povo aí que participa é um povo complicado, uma briga horrrosa, eles nem se entendem. (Grupo Focal com professores do ensino médio, escola pública, Salvador, entrevistada negra).

Qualifica-se como *radicalismo* também a restrição da participação de brancos nas organizações do movimento negro, o que é visto por muitos como o prelúdio de um sentimento *antibranco* que existe em algumas organizações do movimento negro.

No entanto outros professores, inclusive brancos, como indica o depoimento seguinte, não compactuam com tal observação. Eles compreendem que o movimento negro precisa de autonomia em relação à atuação de pessoas brancas, considerando assimetrias históricas de poder, diferenças nas suas formas de expressão e de legitimidade e que fazem parte de vários movimentos sociais, como por exemplo os das mulheres. Ou seja, não só o movimento negro, em particular em período de formação e sedimentação, apresentam a defesa da separação pela comunicação entre os iguais. Há os que compreendem que as desigualdades sociorraciais por sua reprodução histórica e sutilezas, como o apoio no “racismo cordial” necessita de apelo à radicalidade e exclusivismo racial nas organizações. Note-se por outro lado que não todas as correntes do movimento negro no Brasil se pautam pelo princípio da homogeneidade ou exclusivismo racial.

Eu acho que se tornou necessário porque é gritante a diferença. Eles surgiram e não tinha outro jeito de enfrentar essa diferença que não provocasse muita briga. Então, toda essa questão da guerrilha do movimento, é muito natural, por causa da diferenças que existiam e muitas barreiras. E se eles não tomassem a atitude que tomaram, talvez continuasse (sic) os males. [...] Não teria tido mudança nenhuma, não teria acontecido nada, não teria tido sentido o movimento negro. Então eu acho, [...] quanto mais barreiras existem maior a luta pra vencê-las. (Grupo Focal com professores do ensino médio, escola pública, Salvador, entrevistado branco).

A diversidade de posturas entre professores de Salvador, como indicam os depoimentos antes citados, exemplifica o ocorrido em

outras capitais pesquisadas. Percebe-se a existência de duas vertentes principais de aceitação do movimento negro. Uma primeira visão, que se poderia definir como integradora que reconhece os esforços das organizações do movimento negro na busca da constituição de uma ação anti-racista pautada na integração de negros e brancos nos mesmos espaços, buscando a eliminação progressiva dos espaços sociais informados na raça. Ou seja, nessa perspectiva, um dos papéis fundamentais do movimento negro é o de inserir a população negra nos espaços sociais onde ela não possuía representação. No entanto esse processo de *desracialização* dos espaços sociais é visto como necessário também onde os negros constituem maioria. Nessa lógica, as organizações negras devem estar sempre abertas à colaboração dos segmentos não-negros da sociedade. Qualquer manifestação de um desejo de se constituir campos sociais racializados é deslegitimada, por reproduzir, no interior da luta anti-racista, os mesmos mecanismos de exclusão perpetrados pelos racistas à população negra.

Uma segunda vertente de reconhecimento positivo da luta anti-racista desempenhada pelo movimento negro é a que defende a necessidade de racializar a atuação pública para se obter ganhos significativos na inclusão dos segmentos negros da população nas esferas de decisão de poder político. Essa vertente elabora sua argumentação tendo por base a concepção da necessidade da existência de representação política para os diversos segmentos raciais da população, onde o enfrentamento se dá, considerando representações racializadas junto aos centros de prestígio e status. Nessa vertente de valorização positiva da luta anti-racista, a legitimidade se efetiva quando as entidades do movimento negro se constituem como espaços que levam em conta raça como categoria sociopolítica na representação da população negra.

Os demais atores pesquisados, como um grupo de pais de alunos de uma escola municipal, apresentam concepções próximas às dos professores sobre a importância do movimento negro. *Eu acho bom assim porque eles lutam pela questão de indiferença que eles sofrem. Acho muito bom o que eles fazem, eles querem mostrar para as pessoas que não é assim, que não deve ser assim. Não deve ter essa discriminação.*

A questão da valorização do negro é vista por diversos entrevistados como um elemento central e uma das principais orientações do movimento negro, como indica o depoimento de uma diretora negra de uma escola de ensino fundamental: *Acho muito bom, pelo menos as pessoas tentam trabalhar, mostrar que são capazes, que devem ser valorizados igual como outra raça qualquer.* Os atores sugerem muitas vezes a compreensão de que a atuação do movimento negro é um importante instrumento para o combate às desigualdades a que os negros estão submetidos.

Dois alunos brancos de uma escola privada de Belém, do ensino médio, debatem sobre a importância do movimento negro e têm visões similares às apresentadas no debate entre professores. Um aluno afirma que o movimento negro separa as pessoas entre segmentos brancos e negros: *Eu acho que esse movimento, ele acaba separando as pessoas, assim, negros e brancos. Igual lá nos Estados Unidos, tem bairro que é só de negro, tem bairro que é só de branco, e tem sempre um movimento pra conseguir os direitos deles.*

Mas uma aluna que representa a opinião da maioria dos alunos do grupo entrevistado defende que há alianças entre brancos e negros no movimento e que, em particular, na esfera pública, o movimento negro é importante para lutas de reconhecimento e de redistribuição de privilégios.

(...) o movimento negro tem muita gente branca que luta. O preconceito racial, ele não é muito grande na relação entre as pessoas. Se chegar um negro aqui e vir conversar com a gente, a gente conversa na boa. Mas se for procurar emprego, alguma coisa, existe o preconceito racial, sim. O movimento negro ele tá aí pra isso, é muito importante. (Grupo Focal com alunos do ensino médio, escola privada – aluna branca).

Outro aspecto que confere aceitação por parte da sociedade ao movimento negro é o fato de ele realizar trabalhos junto à comunidade. Esse aspecto é indicado por alguns entrevistados, como um jovem negro, de uma escola pública do ensino médio em Brasília, como um elemento importante do movimento negro. *Lá no Maranhão, onde que é minha terra, é muito forte o movimento negro, é muito forte, [...] eles gostam muito de trabalho, eles se reúnem, eles ajudam a comunidade, e faz muita*

coisa boa. Essa opinião é compartilhada pela maioria dos alunos negros de outras cidades.

Enquanto a maioria dos alunos negros envolvidos na pesquisa possui uma opinião favorável à atuação do movimento negro, segundo um grupo focal do ensino médio de uma escola privada do DF, reconhecendo que ele é *Importantíssimo! O negro tem que lutar mesmo por seus direitos pra conseguir a igualdade de condições*. Muitos alunos brancos, de acordo com um grupo focal de uma escola privada de Salvador, apresentam uma opinião contrária à atuação do movimento negro, especialmente quando se está em questão a discussão sobre as cotas para negros nas universidades públicas. *Eu acho que esses movimentos são muito radicais e eles acabam se aproveitando um pouco da situação. Tipo isso de cotas, eles acabaram se aproveitando*.

Outros alunos apresentam uma visão comparativa entre o movimento negro do Brasil e de outros países, principalmente o dos Estados Unidos. Nesse tipo de reflexão, critica-se o movimento negro do Brasil por ele não ter alcançado as dimensões e a força atingida em outros países, como nos Estados Unidos, país onde a atuação do movimento negro provocou substancial avanço nas condições de vida da população negra.

Acho fraco ainda no Brasil. Eu fui viajar agora, tava conversando com um americano de Chicago, negro. Ele tava comentando sobre as revistas, sobre o movimento negro e tal. Eu acho aqui muito fraco. [...] Acho que a partir [da Revista] Raça, começou a surgir uns produtos e tal. (Entrevista com aluna negra, ensino médio, escola privada, São Paulo).¹⁰¹

A valorização da tradição e das raízes negras é reconhecida como outra forma de atuação do movimento negro. No entanto esse aspecto é indicado dentro de uma perspectiva de valorização de uma história que, mesmo sendo importante, é tida como pertencente ao passado, e não necessariamente vinculada às expressões culturais do presente.

¹⁰¹ Contudo essa visão comparativa do movimento negro brasileiro com o movimento negro de diferentes países não é comum nos grupos focais com alunos e ocorreu apenas nas escolas privadas.

Eu acho assim, tem uma parte que é até legal, que as pessoas estão tentando buscar sua identidade, suas raízes. Não sei se você já viu aquelas pastorais afro. Eu participo e acho dez. Então, eu acho assim, muito legal. Que estão mostrando os rituais africanos, são coisas que existiam antigamente. Então, eles estão mostrando como era o negro. (Entrevista com pais, mãe negra, ensino médio, escola privada, São Paulo).

Muitos alunos associam o movimento negro a expressões artísticas e culturais, nesse ponto o Rap e o Hip Hop são identificados como as principais vertentes do movimento negro. Segundo alunos do ensino médio, escola pública de São Paulo: *Oh as músicas que é, olha eu tô falando pensa que é maldade. Mas quando olha os brancos, o black é musica de preto, rap, hip-hop, quem fez foi o preto mano.* Para esses alunos, o Rap e o Hip Hop possuem a capacidade de aproximar brancos e negros que, ao gostarem de um mesmo estilo musical e/ou cultural, passam a se respeitar mutuamente.

Essa compreensão, em alguns casos, pode gerar uma visão essencialista das manifestações da cultura negra. Nessa abordagem, algumas dimensões da influência negra na cultura nacional são compreendidas como redutos de sua representação, tornando-se potencializadora de uma presença negra vinculada a estereótipos, que ora foram valorizados pelo processo de constituição da identidade nacional. No mesmo grupo focal, a figura do negro como sambista representa um desses estereótipos. Ao discutirem sobre o Hip Hop, alguns alunos apresentam essa visão essencializada das aptidões do negro. *Na favela as coisas ficam tudo na mídia aí, nós somos melhores do que eles [os brancos], no futebol, no samba.* Alguns professores também têm visões similares sobre a contribuição do negro na formação da sociedade brasileira.

O samba eu acho que é uma raiz. As pessoas vão caracterizar aquilo que é legal, aquilo que é bom, esquece as outras coisas. [...] Eles têm que provar algumas coisas que é de todos, mas eles querem colocar o samba por quê? Porque o samba é uma coisa que enaltece, todo mundo gosta, então vai estar em evidência. Todo mundo que é discriminado, todo mundo que se sente discriminado ele tem que mostrar uma certa evidência, ele tem que mostrar no que ele é bom, alguma coisa que ele sabe fazer. (Grupo Focal com professores do ensino fundamental, escola privada, São Paulo, entrevistada negra).

Na fala de alguns professores, de uma escola pública do ensino médio de Salvador, segundo um professor negro, se percebe um cenário positivo para o movimento, que obteve muitas conquistas e conta com um número cada vez maior de pessoas participando, mas não se nega a existência de muito a ser feito. *Eu vejo muita conquista, através das bandeiras que o negro levanta. Muito mais pessoas participando, mas ainda é uma caminhada muito grande que a gente precisa.*

O papel principal do movimento negro, nessa perspectiva, é o de assumir a luta e proporcionar o conhecimento aos negros.

O movimento negro eu diria que é uma tomada de consciência de si, da sua identidade, da sua história, da sua realidade. Ele é uma tomada de consciência do que é o negro dentro da sociedade brasileira, quais são os seus valores, o que ele tem e não tem. Porque isso é uma tentativa dele se entender como povo, como cultura, como identidade. Oxalá se não fosse necessário movimento negro ou movimento branco, e tenho a impressão de que nós vamos chegar num momento em que não existam essas coisas. Eu vejo um pouco assim, os guetos, os grupos, as associações como uma tentativa de dizer: 'olha, eu existo, está aqui minha identidade, e eu quero espaço'. (Entrevista com professores do ensino médio, escola privada, São Paulo, entrevistado negro).

A presença do negro nos meios de comunicação não foi citada como uma das características importantes do movimento negro. No entanto uma entrevistada reconhece que o aumento da presença de negros nos programas de televisão foi resultado da atuação do movimento negro. O fato de existirem programas em emissoras de televisão protagonizados por negros e que apresentem a sua problemática, principalmente a pobreza e a discriminação racial, são identificados como ganhos.

Olha, eu gostaria de participar, um dia, desse movimento negro, eu nunca tive oportunidade. Eu acho que tem uns negros que tão fazendo uma das coisas mais bonita que você pode ver, que é o Netinho. Não sei se você assiste o programa dele, eu [assisto e] choro. Ele veio desse movimento negro, ele conseguiu fazer um programa que emociona nós todos. Eu gostaria assim de participar um dia do movimento negro para ver se eu posso também fazer alguma coisa para esses meus irmãos de cor, um dia, se Deus quiser. (Entrevista com pais de aluno do ensino fundamental, escola pública São Paulo, entrevistada negra).

Nessa perspectiva, o movimento negro não é identificado como um movimento social organizado, mas sim como preocupação em

dar visibilidade e apresentar os problemas inerentes à condição do negro na sociedade brasileira, podendo isso ser ação de um indivíduo ligado a alguma entidade do movimento negro ou não. Essa opinião não representa a maioria dos entrevistados, no entanto indica compreensão da luta do movimento negro para além de entidades e grupos organizados.

Contudo alguns pais de alunos não reconhecem a legitimidade do movimento negro e ressaltam críticas. O principal argumento é sobre a impossibilidade de se constituir um movimento negro devido ao fato de o Brasil ser uma nação que se caracteriza pela forte mestiçagem de sua população. E essa recusa de se reconhecer aspectos de diferenciação racial na sociedade brasileira é o principal argumento para a negação do movimento negro. Nessa percepção, a palavra raça é empregada como sinônimo de nação, que remete à ideologia do Brasil como país mestiço. *A gente não pode nem falar o nome, porque a nossa raça é uma raça misturada. A gente não pode nem falar tu é mais branca do que eu. Às vezes, um filho nasce branco, outro nasce moreno. Então, nós não podemos nem tá falando, somos todos iguais.* (Entrevista com pais de alunos do ensino fundamental, escola pública, Belém, entrevistada negra).

Nesses termos, as manifestações de diferenciação racial promovida pelo movimento negro, quer para ressaltar identidades quer para visibilizar desigualdades, são cunhadas como práticas racistas. O movimento negro passa a ser entendido como um provedor de práticas discriminatórias, uma vez que ele reivindica uma racialização da população brasileira que não existe – já que seria homogênea racialmente devido ao processo de mestiçagem. Ilustra essa perspectiva uma entrevistada negra de um grupo focal de pais de uma escola pública de Belém: *Eu acho assim que as pessoas entre si já criam esse grupo, já tem o movimento dos negros, já tem um concurso só pra negra, eles vão criando esses grupos que eles por si sós já fazem a distinção.*

Nessa linha, uma entrevistada, branca, em grupo focal com pais, em uma escola privada de São Paulo, considera que o discurso sobre distinção alimentaria o racismo, uma vez que o Brasil, via processo

de miscigenação, teria resolvido os seus problemas raciais. *Isso eu acho que gera o racismo, sabia? Porque assim só entra negro, eles não abrem as portas pra outras raças. Isso que gera o racismo. Eu particularmente nunca fui, mas eu acho que daí que forma o racismo.*

A atuação do movimento negro é descrita como fechada por alguns professores, e isso cria a percepção dos brancos de que o movimento negro seria *antibranco*, segundo um professor negro do ensino médio de uma escola privada de Brasília: *Eu acho que tinha que ser mais divulgado, ser uma coisa mais ampla, é uma coisa muito fechada. Dá a impressão que eles próprios têm preconceito em relação aos brancos.*

A *racialização* dos meios de comunicação, como o aparecimento de uma mídia mais orientada para os negros, é criticada por muitos entrevistados, principalmente de inscrição racial branca – alunos, pais de alunos, professores e diretores. De fato a criação de publicações direcionadas para o público negro é identificada como potencializadora e, em muitos casos, geradora de discriminação racial. Contudo, em poucas falas, se reconhece a hegemonia eurocêntrica das mensagens e da imagética da mídia.

Eu sou contra a revista Tudo bem que mostra o negócio de negros, mas eu sou contra. Porque tem muito preconceito ali naquela revista. Eu leio de vez em quando estou assim, na casa de alguma amiga minha que tem, mas eu não gosto daquela revista. Tem muito preconceito ali. Eu sou daquela pessoa que acha que é errado esse negócio de grupo de negros, todas essas coisas eu acho errado. (Grupo Focal com pais, escola privada, São Paulo, entrevistada branca).

A racialização das relações sociais ameaça as argumentações universalistas – principal vertente de interpretação das relações raciais no Brasil. Nesse tipo de argumentação, o Brasil é descrito como nação onde todos são mestiços, e que, devido a esse processo de miscigenação, não seria possível identificar quem seriam os negros. Ou se afirma que todos os brasileiros seriam negros devido à ascendência negra. Nas duas argumentações se nega a existência de racismo, uma vez que a população brasileira não seria composta por diferentes e desiguais. Tal vertente também se alimenta na argumentação que não diferencia raça de classe, considerando que todas desigualdades se pautam por dinâmica da estrutura de classes.

Movimento negro eu acho que já é uma coisa de racismo, todo mundo é negro. Então, para que movimento negro? [...] Seria coisa assim pra acabar com essa desigualdade, da questão das classes sociais eu acho que teria muito mais sentido do que essa coisa do movimento negro. (Entrevista com professor escola privada, entrevistada negra).

Muitos entrevistados, contudo, não reprovam a existência do movimento negro, mas sim a forma como se modela a valorização do negro. Fazendo um paralelo entre a realidade do negro no Brasil e nos Estados Unidos da América, um professor reconhece no movimento negro o principal empecilho à integração do negro brasileiro à sociedade e afirma que eles, os estadunidenses, mostraram que apesar de serem negros são bons, o que não ocorreu no caso brasileiro. A fala indica que as tradições africanas e afro-brasileiras configuram-se como um atraso ao desenvolvimento do negro brasileiro.

Fez um ano que eu cheguei a ir para os Estados Unidos e lá o preconceito dos brancos contra os negros é muito pior do que aqui. Mas o legal de lá é que os negros se valorizam. Então eles se valorizam como pessoa, então você vê cada penteado, o pessoal na igreja muito bem arrumado. Então eles se gostam entre eles. Então eu discordo com esse negócio de movimento negro porque o que que ele enfatiza? A África, as religiões africanas, o samba. [...] O que que vai ajudar a crescer como povo, a se valorizar como povo? Por isso sou contra. Não pelo movimento em si, mas pelo objetivo do movimento. Ele não projeta nada pra gente subir de nível, mostrar que nem nos Estados Unido, eles mostraram que são negros, mas que são bons. (Grupo Focal com professores, escola privada, São Paulo, entrevistada branca).

Note-se que as referências ao movimento negro, quer pró quer contra, são circunscritas a informações de senso comum, vários estereótipos limitados à atualidade, desconhecendo a história do movimento negro e suas múltiplas formas de se realizar, tipos de “resistências coletivas em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra autoritarismo vigente” (GOHN, 2001). A educação tem sido um dos campos ressaltados pelo movimento negro como estratégica tanto para a conscientização de brancos e negros, quanto para a superação de desigualdades sociais que mais vitimizam crianças e jovens negros. Combina-se a mobilização por uma escola inclusiva, a ampliação do acesso e retenção do negro na escola em distintos níveis, reforma curricular mais relacionada com a história da África e do povo negro, insistindo em uma escola de qualidade com formação cidadã e sobre a história e cultura negra (ver sobre movimento negro e o

movimento por educação de qualidade, pública e gratuita, entre outros, em PEREIRA, 1996; QUEIROZ, 2002; OLIVEIRA et al. 2003; CAVALLEIRO, 2001; e SILVA, 2001).

Simplifica-se no nível de opiniões um processo longo de lutas, não mencionando a rica e longa história do movimento negro no campo da educação como se fosse engendrado hoje e por mobilizações focalizadas.

Não é de hoje que o movimento social afro-brasileiro entende que a educação constitui um setor de ação prioritário para a transformação social. Já na década dos 1930, a Frente Negra Brasileira tinha três finalidades principais: 'congregar, educar e orientar' [in Frente negra brasileira suas finalidades e obras realizadas. Documento redigido em fins de 1936, de autoria do dr Raul Joviano do Amaral, apud Fernandes, 1964, pp 345-7]. Para ela 'a questão negra brasileira, segundo a opinião antiga e a contemporânea, que havemos colhido entre a Gente Negra, é antes de tudo e principalmente um problema de educação' ['Manifesto à gente negra brasileira' publicado no Clarim d'Álvorada em 8 de junho de 1929 e reproduzido para distribuição em forma de panfleto datado de 2 de dezembro de 1931, apud Fernandes, 1964, pp. 326-7]. A Frente Negra abrigava em sua sede em São Paulo uma bem organizada escola para crianças e cursos de alfabetização para adultos [FERNANDES, 1964; QUILOMBOHOJE, 1998] (NASCIMENTO, 2001: 121).

Os entrevistados também, não mencionam, mas a visibilidade do calendário de lutas do povo negro, sua participação na história do Brasil, em particular na escola também muito se deve à pressão do movimento negro. Mas a ironia é que em alguns casos a questão racial nas escolas passou a ser acessada somente por referências a datas e em muitas, nem são celebradas, o que mais se explora na seção seguinte.

6.2 DATAS RELATIVAS À HISTÓRIA DE LUTAS DO POVO NEGRO NA ESCOLA

A maioria das escolas não realiza trabalhos específicos sobre as datas referentes à história negra de forma periódica. Quando ocorre alguma mobilização mais ampla em torno de algum projeto pedagógico, a temática do negro é incluída como mais um de seus elementos, mas sem tornar-se central ao debate. Em Belém foi encontrado um projeto que se propõe a debater o tema da condição do negro no Brasil dentro da perspectiva da educação cidadã.

A gente tem aqui, na escola, um projeto maior que nós temos vários subprojetos. Então, quando chega aqui, quando chega aqui nos dias destaques do mês ou do ano a gente faz um trabalho em cima disso, inclusive é feito pelas artes, português faz, vida cidadã faz, a história faz. Então, a gente traz nesse dia pessoas para cá, para falar sobre o negro, sobre a raça. (Entrevista com diretor, ensino médio, escola privada, Belém, entrevistado branco).

Por essas atividades não fazerem parte dos projetos pedagógicos da maioria das escolas, são geralmente alguns professores que assumem a responsabilidade da realização de trabalhos sobre as datas referentes à história negra. Em muitos casos, nem mesmo os professores dialogam entre si sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas nesse sentido; o que acaba gerando desinformação entre os alunos acerca da existência de datas referentes à história negra. *Do ponto de vista dos professores de história não sei como eles abordam, nunca paramos pra conversar. Com relação ao 20 de novembro se você perguntar pra 99% dos alunos aqui do colégio o que acontece no dia muitos vão falar assim: 'acontece alguma coisa?' (Entrevista com professor do ensino médio, escola privada, São Paulo, entrevistado branco).*

A data relativa à história negra mais lembrada entre os atores da pesquisa foi o dia 13 de maio. Segundo uma professora negra de uma escola pública do Ensino Fundamental de Porto Alegre, a data da abolição da escravidão no Brasil é a data mais importante para os negros pelo fato de esse evento estar registrado nos livros de história: *A abolição da escravatura até que está nos livros de história, eu acredito que é comemorado, é a data mais significativa pra o negro, e por ter entrado pra história, hoje é o dia do negro.*

O Dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, também é lembrado como significativo para a história dos negros no Brasil. As referências dos atores a essa data, entretanto, não são acompanhadas com destaque pelos materiais didáticos. O principal ponto de referência ao se falar do Dia da Consciência Negra é a luta do movimento negro contra o racismo. Diversos professores reconhecem a sua importância como a principal data relativa à história negra, mas acreditam que ela é uma conquista recente, e ainda precisa ser assimilada. *O 20 de novembro ainda é uma data e uma realidade que precisa ser assimilada não só por essa escola, mas por todas as escolas e a*

sociedade em geral. É uma conquista recente, ironizada por alguns e valorizada por outros.

A maioria dos alunos demonstrou desconhecimento com relação ao Dia da Consciência Negra. Ao se referirem à ausência de atividades escolares durante essa data, alunos e professores a comparam com o que ocorre no dia 19 de abril, Dia do Índio. Segundo um aluno branco de uma escola privada de Salvador, o *19 de Abril, dia do índio, é a mesma coisa, todo mundo se veste de índio e coloca um cocar [...] Mas no dia 20 ninguém se veste de negro. [...] Ninguém se pinta.* Mesmo que seja de forma minoritária, esse tipo de concepção sobre o Dia da Consciência Negra, de acordo com uma entrevista de um professor negro de uma escola privada de Salvador, também é compartilhada por alguns professores: *Acontece assim, dia do índio, outras culturas, assim, aí as crianças, especialmente de 1ª a 4ª série, se vestem de índio. A festa dos negros, nunca vi ninguém se pintar de negro, acredito que não acontece não.*

No entanto, ao contrário do que ocorre na maioria das escolas pesquisadas, há algumas onde as datas relativas à história negra não são esquecidas ou ignoradas, mas que, por opção da instituição, são realizadas apenas palestras, pois isso evita o fortalecimento da distinção racial entre os alunos. Segundo uma professora de Belém, seria uma forma de combate à discriminação racial, pois não havendo a racialização do debate sobre as relações sociais no Brasil, não existiria maneira de as práticas racistas se perpetuarem.

Palestras. Somente palestras, para justamente não fortalecer esse ato racial. Porque o que me leva a pensar é que justamente quanto mais você fala, quanto mais você mostra parece que esse preconceito aumenta justamente por seres [pessoas] que ainda estão em formação, ainda estão se conduzindo à adolescência e à fase adulta. Presenciando esse tipo de mídia, leva com ele. [...] E se tudo isso terminar, com certeza terminaria o racismo. Porque não teria mais em quem se espelhar, em que comparar. (Entrevista com professora do ensino fundamental, escola privada, Belém, entrevistada negra).

Alguns professores afirmam, categoricamente, ser contrários à comemoração de datas relativas à história negra no espaço escolar, pois acreditam que isso gera um privilégio aos negros na sociedade brasileira.

Acho que, de repente, nós vamos ter a ditadura das minorias. [...] Está gerando uns privilégios pra uma minoria, dia da consciência negra, ensino sobre a África obrigatória nas escolas. Isso vai gerar é um efeito contrário, ele vai gerar uma discriminação, porque se cria um setor privilegiado na sociedade. (Grupo Focal com professores do ensino médio, escola pública, Brasília, entrevistado negro).

Uma aluna branca do ensino médio de uma escola privada de Porto Alegre, afirma que há aqueles que justificam sua reprovação ao Dia da Consciência Negra por acreditar que esse tipo de distinção prejudica os brancos, uma vez que vários segmentos possuem datas comemorativas, mas aqueles não: *Na minha opinião, eu acho que essas datas que eles fazem eu acho que já é um tipo de preconceito, o dia da mulher, dia da consciência negra, tinha que ter também dia do branco, dia do loiro.*

Mas há pistas de investimento institucional por resgatar a memória sobre a história da nação, combinando a proposta de celebrar datas significativas de mobilizações e lutas populares, sem folclorizá-las, ou seja, indo além de datas, investindo na elaboração de material informativo e debates sobre os eventos. Por exemplo, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura da Prefeitura de Salvador, sob a gestão atual de uma professora negra, oriunda do Movimento Negro (Maria Olívia Santana) em 2005 distribuiu nas escolas públicas do ensino fundamental um calendário de "Datas para conhecer, lembrar e pesquisar", aí entre outras se listam datas significativas para a história de lutas do povo negro no Brasil estimulando, inclusive com a edição de material de apoio aos professores, pesquisas pelos alunos sobre os eventos bases.

6.3 O DEBATE SOBRE COTAS. COMO CHEGA À ESCOLA

A política de cotas para negros no ensino superior é um tema de amplo conhecimento de todos os atores e cercado por polêmicas. Embora seja uma questão muito debatida por todos aqueles que possuem alguma ligação direta com o ensino – como no caso de alunos na iminência de realizarem o exame vestibular, seus pais ou profissionais da educação –, cotas para negros é um assunto polêmico.

O depoimento abaixo sugere que a adoção de políticas de cotas para negros pode fazer com que, no futuro, na busca por trabalho, eles sejam preteridos em favor dos brancos. O vestibular como competição e seleção dos mais aptos é tido como referência para o mercado, o que não necessariamente se embasa em conhecimento especializado.

(...) mercado de trabalho, assim, eu acho que as pessoas daqui a algum tempo, elas não vão querer contratar, assim, o negro, entre o negro e o branco, que fez a faculdade no mesmo lugar, teve o mesmo treinamento. A pessoa vai escolher o branco, não, assim, pela cor, mas por causa da cota, porque ele sabe que aquele negro, ele não saiu com um rendimento tão bom, ele entrou porque ele tirou a nota mais baixa, entende?, Então ele vai escolher o branco porque, o branco, ele teve um estudo maior. (Grupo focal com alunos, ensino médio, escola pública, Brasília).

Segundo uma aluna do ensino médio do Distrito Federal, a adoção de cotas para negros também pode detonar atos discriminatórios no próprio ambiente universitário. *Sem contar também que dentro da própria faculdade ela vai ocorrer discriminação: 'ah, você entrou só pelo sistema de cotas e tal'.*

Nesses trechos podem ser percebidas duas idéias muito presentes nos depoimentos dos alunos: a preocupação que essa política estimule o aumento do preconceito, a discriminação racial contra os negros; a minimização dos problemas raciais enfrentados pelos negros no Brasil e maiores restrições no mercado quanto à avaliação das competências dos negros que entraram por cotas nas universidades.

Implícito a tal raciocínio, a idéia de que há uma situação de igualdade e que brancos e negros competem com igual acervo de condições, recursos e capital cultural e que o vestibular se pauta por princípios de democracia universalizada, em que os competidores viriam de uma história socioeducacional idêntica, e que portanto estariam em jogo apenas aptidões, dedicação e méritos pessoais (ver entre outros autores sobre desigualdades sociorraciais na história de vida e oportunidades escolares e sociais em geral segundo inscrição racial, QUEIROZ, 2002; JACCOUD & BEGHIN, 2002; e HENRIQUES, 2002).

De fato, nos discursos dos atores pesquisados que se posicionam contra as cotas, não há referências aos princípios de reparação social via educação, considerando as desigualdades historicamente acumuladas e reproduzidas.

O discurso de que políticas de cotas podem aumentar o preconceito e a discriminação racial é comum a todos os atores, seja qual for a inscrição racial. Um aluno negro de uma escola pública do ensino médio do Distrito Federal afirma *que, assim, essa cota de negros, ela vai aumentar mais ainda o racismo no Brasil*. Um tipo de preocupação muito particular aos entrevistados negros é a de que as reservas de vagas, não apenas no ensino, mas todas elas, possam fazer as conquistas obtidas por indivíduos negros parecer *escolas* e eles *coitadinhos*:

Está eu e ele [um colega branco] para disputar uma vaga, vamos dizer em um shopping. Se aquela loja já tiver um negro, eu não entro. Se ela já tiver um negro, eu não entro. Porque, pelo menos tem que ter um. Agora se no caso, não tiver e eu estiver disputando com ele, como a sociedade está visando, que tem que ter, eu entro, como se fosse assim o coitadinho. (GF alunos, ensino médio, escola pública, Salvador, aluno negro).

Notar que no final a sua compreensão é a de que a reserva de vagas legitimaria o racismo em que o negro passa a ser visto como “o coitadinho”.

É expressiva a quantidade de depoimentos de negros que se mostram receosos de que a implementação de política de cotas possa ser resignificada, como algo depreciativo para os negros. Esse tipo de construção – de que a adoção de reserva de vagas inferioriza o negro –, que, aliás, é muito frequente, leva muitos negros a se posicionarem contra a reserva de vagas, para, com isso, se defenderem dos ataques à sua capacidade intelectual, como ilustra o diálogo entre dois alunos negros.

– Eu acho uma questão, esse negócio de cotas pra negros, eu acho racismo, porque está dizendo que o negro não tem condições de entrar numa universidade, de tirar uma nota maior que o branco.
– E os negros estão gostando. Pô, estão te chamando de burro e você está gostando. (Grupo Focal com alunos, ensino médio, escola privada, Distrito Federal).

Segundo um aluno branco do ensino médio de uma escola privada de São Paulo: *parece que está falando que [o negro] é inferior, ele precisa disso ou então não vai conseguir chegar lá.*

Um jovem negro de uma escola pública de ensino médio de Salvador afirma que cotas é equivalente a racismo e que elas, na verdade, deveriam ser para alunos de escolas públicas: *Para alunos de escolas públicas, ao invés de cotas só para negros. Isso aí é um racismo! Quer dizer que o negro não tem capacidade?*

Esse, aliás, é um entendimento muito comum entre todos os atores: o de que a elaboração de políticas públicas para o combate às desigualdades sociais no Brasil deve ser feita seguindo critérios socioeconômicos, privilegiando por exemplo os que vêm de escola pública.

Esse sistema de cotas deveria ser para quem é de colégio público, ou provar a renda inferior a alguma coisa, mas não colocar cotas tipo pra negro. Porque eu acho que um branco pobre tem o mesmo preconceito, preconceito não, tem a mesma atividade que um negro. (Grupo Focal com alunos, ensino médio, Porto Alegre).

Então, seria [melhor] eles fazerem não cotas pra negros, pra escola pública, que quem tá numa escola pública não tem condições em geral, sendo negro, branco e tal. Aí, mas tem muita gente que, digamos, negros em escolas particulares, que entra no sistema e pega a nossa vaga, entendeu? (GF alunos, EM – escola pública).

Note-se que os debates e argumentos contrários a cotas segundo inscrição racial fazem eco a posturas veiculadas pela mídia e que também são defendidas inclusive por pesquisadores (ver entre outros FRY & MAGGIE, 2002) e formadores de opinião, como a polêmica entre políticas universalistas – por exemplo, uma escola pública de qualidade – e políticas ditas focalizadas, para determinados segmentos historicamente vulnerabilizados, como os negros. A complexidade e a simplificação nessa dicotomia, quando não se questiona em que medida as políticas universalistas no Brasil de fato alcançaram todos não é acessada pelos atores, que comumente não discutem a composição sociorracial das escolas públicas.

Porque existe uma grande diferença entre o ensino particular e o ensino público. Só que tem que tentar melhorar o ensino público Porque... uma pessoa passar em escola pública, no vestibular, chega lá ela não tem base pro ensino, ela acaba se atrasando, o que devia ter é a melhoria do ensino público. (GF alunos, ensino médio, escola privada, Porto Alegre).

Acho que tem um lado negativo e um lado positivo para essas cotas. O negativo é porque 45% das cotas para negros, é de escolas públicas, como já falaram. Não é só negro que é pobre, tem, existe branco que também é pobre. Mas na verdade a gente sabe que isso foi uma reparação social. Porque é desde os tempos da escravidão, então fizeram isso como uma reparação social. Desde quando, esses negros de escola pobre, mas ele lá dentro não vai conseguir acompanhar. O que na verdade deveria se ter é uma preparação desde o ensino fundamental para que esse aluno viesse sendo preparado até chegar no vestibular e estar preparado para concorrer com qualquer pessoa assim sem nenhuma cota [negra]. (GF com alunos ensino médio Salvador).

Os atores que se declaram contrários a políticas de cotas não se referem ou desconhecem outros argumentos como o que pretende ultrapassar a seleção por políticas de combate à pobreza, desigualdades sociais ou aquelas orientadas pelo reconhecimento das desigualdades por raça e o trânsito necessário entre essas perspectivas. De fato os depoimentos tendem a marginalizar tal possibilidade, sem discutir a possibilidade de combinações, sem hierarquias quanto a prioridades entre políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento, quanto identidades. Note-se que nas políticas de reconhecimento, como as referidas aos negros, linguagens e vulnerabilizações são sublinhadas, o que não necessariamente se confunde com políticas diferencialistas e focalizadas. Há, portanto, a ausência de um debate no nível do vocabulário dos atores sobre como se entende cotas, em que contexto.

A complexidade do debate sobre cotas é ilustrada na reflexão seguinte de Neves (2005) sobre o tema, e também dá uma medida da simplificação das falas dos atores pesquisados, ou de como tal debate chega ao nível do senso comum, e mais preocupante, à escola.

Ou seja, o risco de vermos o Estado adotar políticas mais diferencialistas do que distributivas. Diferencialistas no sentido de incitarem a reivindicação da diferença, mas sem muita efetividade no combate às desigualdades sociais. Por exemplo, as políticas de cotas nas universidades e nos órgãos públicos se pensadas apenas em termos raciais e não em termos de desigualdade social, garantindo vagas para negros, independentemente de eles serem pobres ou não, correm o risco de, malgrado o incentivo à autoclassificação como negro, favorecer apenas aos membros das classes médias negras, com pouca efetividade em relação ao negros pobres, a grande maioria dos negros e dos pobres do país (NEVES 2005: 89).

O debate sobre cotas tem o mérito de estimular a discussão sobre desigualdades sociorraciais e divide opiniões. Também no universo pesquisado registra-se uma heterogeneidade de posições, e vários foram os argumentos favoráveis às cotas, principalmente por negros. De fato, se entre os contrários a cotas encontram-se atores de diferentes inscrições raciais, já a favor das cotas, predominam os negros.

O entendimento de que as cotas é uma reparação aos negros pela sociedade brasileira aparece com alguma frequência nos depoimentos dos alunos. Segundo uma aluna negra de uma escola privada de Belém, *Agora que o governo tá tentando se redimir, né? Com os negros, com o sistema de cotas, por exemplo. Um aluno negro de uma escola privada do ensino médio de Porto Alegre, que é o único de seu grupo focal a se posicionar favorável às cotas declara: Mas sempre tem tempo pra começar. Acho que não importa em como ter uma atitude mais drástica, tem que ter um início, por isso que eu concordo que a cota seja uma oportunidade (...)*

Um outro aluno destaca não apenas o caráter pioneiro das cotas como instrumento de promoção da igualdade racial no Brasil, mas também seu caráter emergencial. Em seu depoimento o jovem do Distrito Federal enfatiza que é uma medida que deve perdurar tão somente enquanto houver desigualdade de tratamento entre brancos e negros: *Então, em relação a essa cota, é um começo. Pra iniciar o negro na faculdade, aumentar o número, pra ver se com o passar do tempo isso pode acabar, voltar ao normal, negro e o branco se tratando da mesma forma, e acabar com esse negócio de cotas.*

De fato, entre muitos que defendem políticas de cotas prevalecem ressalvas. Tal postura que defende, ao tempo que relativiza o alcance das políticas de cotas e o seu condicionamento a uma estrutura de desigualdades de várias ordens, se alinha à defendida por diversos analistas. Por exemplo, Neves (2005: 90) contextualiza a importância das políticas de cotas e ressalta sua contribuição para a auto-estima dos negros, o que se ilustra nesta pesquisa, pela participação de alunos negros no debate sobre o tema.

Na situação atual do país, talvez elas [as políticas de cotas] sejam efetivamente as únicas medidas factíveis a curto prazo para engajar o Estado no combate à discriminação racial. Além disso, essas políticas, ao possibilitarem a ascensão de negros a posições de destaque na sociedade, têm um efeito importante no aumento da auto-estima da população negra. Seu maior interesse reside, talvez, no fato de suscitar um debate sobre as desigualdades sociais de origem racial no país. Todavia isso não deveria levar as forças sociais anti-racistas a esquecer as reivindicações por políticas que favoreçam o conjunto da população discriminada.

Nos depoimentos favoráveis a cotas, também existe a preocupação em se ressaltar que esta medida não se contrapõe à melhoria do ensino básico no Brasil – orienta-se assim pela combinação entre políticas de redistribuição e de reconhecimento (FRASER 1997).

Eu acho o seguinte, eu acho que quem é a favor das cotas como eu e como o nosso amiguinho aqui. E alguns aqui, é o seguinte, todo mundo sabe que o problema nosso aqui é um problema estrutural, o problema do Brasil é estrutural (...), você está dando uma chance para um cara que nunca vai ter uma chance na vida dele, e claro, isso não vai resolver o problema, mas isso vai amenizar esse problema e isso não é solução, quem acredita nas cotas sabe que essa não é a solução. Quem é a favor das cotas luta muito, mas pela reforma do ensino porque quem é contra, é contra por causa do umbigo, muita gente, a maioria. (Grupo Focal com alunos do ensino médio, escola privada, Salvador).

Alguns alunos percebem a política afirmativa como uma resposta à assimetria nas relações raciais entre brancos e negros. Um aluno utiliza uma história de discriminação racial vivenciada na escola para embasar seu posicionamento favorável às cotas.

Por exemplo, só mais coisa. Tinha um amigo meu, que o irmão dele, quando fazia a terceira série no mesmo colégio que eu estudava, que era particular, que ele, como fala, a professora tinha racismo contra ele, tipo quando ele ia entregar trabalho, ele sempre foi assim aluno exemplar, sabe? Nota boa. Estudava e quando ele estava na terceira série eu acho, a professora começou a chamar ele de macaquinho, seu negro, não sei o que lá, está ligado? Ele dava o trabalho pra ela e ela jogava no chão. Está ligado? Aí tipo os pais deles entraram com recurso na coisa, aí a professora parece que foi rebaixada. Não ia poder dar aula na escola a professora que era racista. Ele repetiu esse ano porque ele ficou três, quatro meses sem ir pra escola porque tinha medo da diretora. (GF alunos, ensino médio, escola privada, São Paulo).

Dentre os profissionais entrevistados – professores e diretores de escolas – predomina o posicionamento contrário às políticas de cotas. De forma semelhante ao que ocorreu entre os alunos, as duas

principais justificativas dadas pelos professores e diretores foram o receio de que a adoção de tais políticas aumentem o preconceito e a discriminação racial no Brasil e a convicção de que a melhor forma de incluir negros no ensino superior é por meio da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

Eu acho que a história da educação, de ter o acesso à qualidade de estudo, a uma universidade, por exemplo, não é pelo meio de dar vagas. Eu acho que tem que dar um ensino de qualidade. A partir do momento em que o país tiver preocupação realmente com a educação e fizer da escola pública, uma escola de qualidade, porque eu sou professora de escola pública também e tenho muito orgulho de ser professora de escola pública. Então, eu me considero professora de escola pública mesmo. E acho assim que se o governo resolver trabalhar melhor a escola pública, oportunizar para os professores cursos, melhoria de salários, fazer com que as escolas sejam mais aparelhadas, nós daí vamos ter alunos negros, amarelos, de todas as cores advindos da escola pública para uma universidade federal. E eles terão oportunidades e a partir daí terminar com essas coisas seletivas, porque o dinheiro ainda é mola que move o mundo. Ainda se o negro tem dinheiro, ele já é tratado diferencialmente e é assim que a sociedade acha. E eu como trabalho muito com alunos negros principalmente porque eu trabalho com alunos na minha turma, eu sempre digo para eles que o diferencial para vida deles é estudar, é mostrar que eles são capazes e que com o estudo eles têm condições de fazer da vida deles uma coisa diferente. (Entrevista com professora branca do ensino fundamental, escola privada, Porto Alegre).

A principal novidade do discurso de professores e diretores em relação ao dos alunos foi a importância dada pelos primeiros ao mérito individual para o ingresso ao ensino superior. Mesmo que de forma tênue, essa opinião pode ser percebida no depoimento acima, que enfatiza a capacidade dos alunos de mudar sua vida por meio do estudo ou seja, considerar que as pessoas que se esforçam atingem sucesso na vida, de modo que o melhor seria dar boas condições de estudo para todos, pois, assim, os indivíduos poderiam vencer por seus próprios méritos.

Eu acho que não é legal, eu acho pelo contrário em vez de dar cotas, acho que tinha de dar condições pra que esse aluno tenha como disputar com outro qualquer não por ser negro, ele é negro ele é pobre, então aquelas cotas me parece uma coisa muito falsa, não me soa uma coisa boa, isso é uma coisa assim que vamos tapar um buraco agora na hora, então melhora as condições assim pra todo mundo, não só pra negros, tem que dar condições pra todos, condições melhores pra todos, acho que essa igualdade, acho que não existe, mas que ele tenha condições de batalhar. (Entrevista com diretora branca, escola pública, Porto Alegre).

No discurso contra políticas de cotas por conta da defesa do mérito – também corrente tanto na mídia quanto em textos acadêmicos –, entretanto não foi verificado nenhum tipo de viés racial ou regional. Professores e diretores de distinta inscrição racial, de diversas localidades do Brasil, parecem valorizar a idéia de que as posições mais importantes na sociedade devem ser preenchidas pelos indivíduos mais “aptos”. No caso do ensino superior, professores e diretores costumam se alinhar ao declarado por uma professora negra do ensino fundamental, de uma escola pública de Porto Alegre, que defende: *Não deveria ter cotas. Tem que ser pela capacidade, ele se superou, ele atingiu aquele número de vagas, ele entrou. Ele conseguiu a média, ele entra em qualquer lugar.*

A equivalência entre aptidões em conhecimentos instrumentais ao ingresso na universidade, passar em um exame de vestibular, e mérito, implicitamente traduz a valorização da educação com tal fim, e mais uma vez o suposto de que se parte de um patamar de igualdades sociais quanto a condições para participar dessa disputa, que por sua vez passa a ser enquadrada como questão pessoal, de empenho.

(...) é fato né, o negro, ele sempre tem em menor quantidade em determinados ambientes, mas eu acho assim, eu acho que nem é questão de raça, é questão de cada um buscar seus interesses porque não é questão de cor de pele que vai fazer com que o outro seja mais inteligente ou mais capacitado que outro, mas sim o interesse de cada um buscar e chegar onde ele quer. (Entrevista com professor do ensino fundamental, escola pública, São Paulo, entrevistada negra).

Outra novidade no discurso dos professores e diretores em comparação com o dos alunos é a preocupação com a definição do sujeito da política pública. Ou seja, para que seja possível a implementação de uma política de cotas assim como as de ação afirmativa para negros no Brasil é necessário se demarcar quem é negro neste país. E, para professores e diretores, esse é um problema crucial, pois se considera que o Brasil é habitado por uma população mestiça, fruto de séculos de miscigenação entre brancos, negros e índios. Nada surpreendente já que historicamente se difunde nos bancos escolares do Brasil a idéia da mestiçagem como destino e a harmonia das relações entre raças (CAVALLEIRO: 2001).

(...) no Brasil, eu não sei dizer historicamente, nível do mundo, como isso se desenvolveu, mas o que a gente basicamente sabe na história é que há uma mistura de raças, então nós temos uma dívida com os índios, nós temos uma dívida com os negros, nós temos uma dívida até com os colonos, aqueles que vieram e se lascaram, porque não é todo mundo que se deu bem. Está certo? Claro que nós sabemos o que foi muito bem a escravidão e se houvesse uma pureza, vamos dizer assim, só a raça negra continua toda aquela história deles serem abandonados no início, eu diria que nós poderíamos resgatar essa dívida de uma forma sem discriminar também os outros. (Grupo Focal com professores do ensino fundamental, escola privada, São Paulo, entrevistado branco).

Uma professora negra de uma escola pública de nível fundamental em Salvador, se diz contrária à política de cotas para negros porque, no Brasil, *todo mundo é negro, pra que cota pra negro?* Perspectiva semelhante apresenta uma professora branca de uma escola pública, de nível fundamental, do Distrito Federal.

Eu acho que todo o brasileiro que for prestar o vestibular ele tinha que se inscrever em cotas pra negros. E tinha que entrar na justiça, porque não existe um brasileiro totalmente branco. Teria que provar que ele não é negro. A miscigenação no Brasil é muito grande, a mistura é muito grande, então você está discriminando muito mais os negros. (Grupo Focal com professores do ensino fundamental, escola pública, Brasília, entrevistada branca).

O argumento sobre a ambigüidade da inscrição étnico-racial embasa outro tipo de argumento contra a política de cotas nas universidades, qual seja, a possibilidade de fraude na autodeclaração sobre cor/raça.

A gente viu na mídia pessoas colocando lá só porque era um pouquinho pardo a corzinha, mais pro lado do branco do que para o moreno, aí eu sou negra. E aí como é que fica? Tem muita gente mentindo no papel, e aí? Eu sou lourinha dos olhos azuis, e aí? Quantos anos já se passaram? Vai saber se meu avô lá, tataravô não gostou de uma morena. A gente não sabe. A gente não pode... Ô loirinha de cabelo nervoso, é cabelo meio duro. E aí, então eu acho que é muito preconceito. É um povo muito miscigenado, muito misturado pra você dizer assim, 'ah, eu sou racista'. Porque eu não sei o que está lá embaixo do meu passado. Eu acho isso. (Grupo Focal com professores do ensino fundamental, escola privada, São Paulo, entrevistado branco).

Assim como ocorre entre os alunos, um pequeno grupo de professores e diretores se posiciona favorável às políticas de cotas. Destacam-se duas características dos depoimentos favoráveis de

professores e diretores: a primeira, é que entre os que assim se posicionam tende a prevalecer os negros; a segunda, é que também como assinalado para o caso dos alunos, a maioria dos que se declaram a favor de políticas de cotas, sublinham ressalvas.

A opinião favorável entre professores e diretores é a de que esta medida não é propriamente uma solução para o problema da desigualdade racial na educação superior, mas sim uma ação paliativa, necessária neste momento. Uma professora negra de uma escola privada de Belém afirma que políticas de cotas não vão *resolver o problema, mas seria uma forma de amenizar, vamos dizer. Eu vejo dessa forma: amenizar para tentar igualar essa situação, mas não vejo assim um processo que eu daria nota dez, não.*

Segundo um professor:

Seria um mal necessário, uma coisa horrível de ter que acontecer, mas já que nós temos esse pensamento racista na sociedade, eu acho que não custa nada impor, já que não é dada a oportunidade sem a imposição da lei e tal. Eu acho que tem que criar a lei porque eu acho que é uma coisa que vai melhorar para os que estiverem sem a oportunidade, a oportunidade de entrar numa universidade, para os negros, no caso, vai melhorar, é uma coisa boa, não é uma coisa ruim não. Você não está colocando o cara numa prisão, está colocando numa escola, numa universidade. Então eu acho uma coisa interessante, agora, que pena que precise disso, na minha opinião, que pena que precise disso, de ter que ter uma lei impondo isso no Brasil. (Entrevista com professor do ensino médio, escola privada, Brasília, entrevistado branco).

Os poucos professores e diretores que são irrestritamente favoráveis às políticas de cotas destacam o caráter de *reparação racial* ao povo negro, sublinhando raça negra como estigma social que pede medidas em si para se tirar dos negros tal codificação, considerando a reprodução e o acúmulo histórico de discriminações e desigualdades negativas que minam a humanidade dos negros, o que se traduz no campo da educação na negação a esse bem público. Na reflexão de uma professora negra com tal perspectiva sobre o caráter das políticas de cotas como elemento de *reparação racial*, também o esclarecimento de que cota não seria um favor, desmerecendo o/a beneficiário/a, uma vez que não se eximem possíveis cotistas de se submeter e ter notas satisfatórias em um exame de seleção, ponto comumente marginalizado no debate sobre políticas de cotas (ver QUEIROZ, 2002, entre outros).

(...) eu também sou a favor da cota e até mesmo porque a cota foi criada pra reparação racial, não para os pobres, então eu sou a favor da cota. Outra coisa assim, como S. já colocou, cursos que têm que a gente vê a maioria vê, não vê negro. Então tendo a cota, não tem pra onde correr, vai ter que ter algum negro ali, sem contar que a cota não é nada de graça a gente tem que ir lá e fazer uma prova entendeu, não vai cair do céu assim não, a nota vai ser tomada igual ao outros. Então eu sou assim a favor da cota entende?, Fiz o vestibular o ano passado já tinha cota, eu me escrevi pela cota, infelizmente não passei mas se fizer outro, vou fazer outro o ano que vem e vou pelas cotas. Porque eu concordo com as cotas e se ela existe a gente tem que usar, porque se todo negro achar que não, que a cota 'ah não!', porque se eu entrar na faculdade pelas cotas eu não tenho capacidade, tenho sim porque eu tive que fazer uma prova igual a todo mundo, que tenho que tomar uma nota também para poder entrar ali. (Grupo Focal com professores do ensino fundamental, escola comunitária, Salvador, entrevistada negra).

6.4 PERCEPÇÕES SOBRE A LEI 10.639/03 – ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, modifica a Lei de Diretrizes e Bases, determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país. Essa Lei tem o intuito de fazer com que as escolas resgatem o legado histórico do povo negro nas áreas social, econômica e política da História do Brasil.

A partir da análise dos discursos de professores e diretores de escolas públicas e privadas foi possível constatar a existência de dois grupos: um que se diz contrário à inclusão dessa disciplina e outro composto pelos que concordam com tal iniciativa.

Os professores contrários à Lei justificam-se argumentando que essa prática iria *gerar uma discriminação*, enfatizando que *de repente nós vamos ter a ditadura das minorias*. Observa-se que, na percepção do professor, falar sobre temas que destaquem a contribuição do povo negro para a formação do Brasil é o que gera a discriminação. Mas na prática observa-se que o silêncio, o não-falar sobre o tema é que é um mecanismo de difusão do racismo.

Acho que, de repente, nós vamos ter a ditadura das minorias. Eu sei que ele termina criando privilégios pra uma minoria, está gerando uns privilégios pra uma minoria, dia da consciência negra, ensino sobre a África obrigatória nas escolas. Isso vai gerar é um efeito contrário, ele vai gerar uma discriminação, porque se cria um setor privilegiado na sociedade. (Grupo focal com professores do ensino médio, escola pública, Distrito Federal).

É claro que a história da África deve ser estudada com história geral, mas uma matéria também só de história da África, tem a impressão que corre o risco de ser um tiro pela culatra, no sentido de que existe o preconceito inverso. Eu acho que separar da história, a história da África, pode surtir um efeito contrário. No sentido de ao invés de contribuir para a desmistificação da nossa origem, diminuição do preconceito, pode aumentar no sentido de pensar que isso está separando, está destacando. (Entrevista com professores do ensino médio, escola privada, São Paulo).

Outros professores enfatizam que incluir a disciplina nos currículos é uma forma de privilegiar determinados setores da sociedade. No entanto já existe uma parte da sociedade brasileira, que durante séculos vem sendo privilegiada, que é a população branca. A História que se aprende na escola é aquela realizada sobretudo por europeus, ou seja, difunde-se uma visão de mundo que impede que crianças e jovens tenham contato com a cultura de continentes como o africano.

Eu acho que é errado, no meu ponto de vista, porque você termina por criar um setor de evidência dentro da sociedade. Isso não é bom. A sociedade ela deve conviver harmonicamente sem que nenhum setor da sociedade, nenhuma etnia da sociedade esteja em evidência, porque a etnia em evidência ela vai ser alvo do ciúme das outras etnias. Então, se tem o ensino da África, porque não ensino da Europa, ensino da América etc, etc, etc. Universalizar porque tem que se dar? Há porque aqui tem 30% de negros, será que tem 30% de negros, eu acho que não tem nem 10%. Vou pegar aí a população negra realmente do Brasil sendo que ela vá chegar talvez não dê 10% de negros mesmo. Acho que a maioria dos brasileiros são mestiços, é caboclo, é como eu e você. Os brancos aqui já são minoria. Então se você cria uma disciplina obrigatória, o ensino da África nas escolas, isso é pra quê? Pra insurgir, criar ciúmes por parte dos outros? Qual o objetivo disso? Então eu vejo por esse lado. (Grupo focal com professores do ensino médio, escola pública, Distrito Federal).

A discriminação contra o negro não é percebida como real. A professora questiona o motivo de se ensinar a História da África nas escolas e não a História de outras regiões, como a América Latina, por exemplo. Silva (2005) enfatiza que o ensino da História e Cultura

Afro-brasileira não exclui a possibilidade de que a história e cultura de outras sociedades sejam ensinadas na escola, apenas determina-se e reconhece-se a necessidade de que a escola inclua o continente africano na discussão sobre a formação histórica do Brasil.

Por que não história da Ásia? Sabe... História da América Latina? É que para mim racismo não é cor, sabe, não é cor. O 'cucaracha' é tão ou mais discriminado que o negro, inclusive nos Estados Unidos. Então, por que não a história da América Latina que é mais próxima? São nossos vizinhos, temos mercado comum, não seria mais... Eu não sei, mas às vezes eu acho que quanto mais falam, o tiro sai pela culatra, sabe. Eu acho muitas vezes isso, muito. E alguns alunos são assim. Se começar a falar como era na África, daí sim, tem gente que põe para fora toda a maldade que tem, que o negro tinha que ter voltado para a África. Tem gente que faz isso e muito. Perguntaste entre colegas e coisa assim: não, se tratam muito bem. Mas em grupo às vezes, isso não é só na escola, em todos os lugares, são extremamente racistas. E parece que quanto mais fala... Não é abafar, nunca. Isso nunca. Mas parece que quanto mais se tenta obrigar algumas coisas, que nem as vagas; parece que mais gera protestos e mais as pessoas se irritam, eu não sei a validade. Eu questiono muito. (Entrevista com professora do ensino médio, escola privada, Porto Alegre).

Uma outra professora relativiza e enfatiza que se tiver que trabalhar a História Afro-brasileira também é necessário que se ensine com maior profundidade a história e a cultura indígena, porque o indígena também teve significativa contribuição para a formação histórica do Brasil.

Eu não sei se colocar específico assim a história da África, porque de certa forma não tem como trabalhar a história do Brasil excluída da história da África. Talvez dentro da linha de conteúdo da história, fazer uma abordagem maior. Claro que é interessante, mas não é uma matéria nossa. Talvez eu possa até estar errada, enfim, mas acho que as pessoas levam muito para um lado meio assim 8 ou 80, tem que valorizar a cultura negra. Mas nós temos o nosso indígena também, eu sempre discuto isso, a gente só vê um lado. E o nosso indígena? Eu não vejo tanto trabalho a respeito do nosso indígena. Eu nunca vi fazendo perguntas a respeito de indígenas. Por quê? Eu acho que dentro da própria história, de repente cuidar desses conteúdos para poder se valorizar, mas não diferenciar. Então, temos que estudar a cultura indígena também. (Entrevista com professora do ensino fundamental, escola privada, Porto Alegre).

Em contrapartida aos professores que se manifestam contrários à Lei 10.639/03, encontramos alguns docentes que se mostram favoráveis a essa lei. Um professor enfatiza a necessidade de que a

História deixe de ser ensinada privilegiando a história européia. Compreende que a formação econômica, social e política do Brasil recebeu a influência de povos de outros continentes, como o africano.

Olha, eu acho que a gente de vez em quando a gente tem que começar a entrar conhecer as nossas raízes. Eu acho que o nosso ensino, eu falo assim no ensino no Brasil privilegia muito você conhecer a Europa, muito a América e conhecer pouco o Brasil, pouco a formação do Brasil, a formação dos brasileiros e outros países. (...). (Grupo focal com professores do ensino médio, escola pública, Distrito Federal).

Outro professor relembra a importância do continente africano, não só para a formação do Brasil, mas para o imperialismo de muitos países europeus. Reconhece que é preciso abrir essa história para o mundo.

Eu penso que essa disciplina ela deveria ser mundial, não seria só no Brasil não. Se você pega o mapa da África e vê como foi recortado pra Itália, pra França, pra Portugal, pra vários países tudo que acontece lá hoje é fruto dessa invasão que foi feita lá. Então eu penso que como tem países por aí invadindo os outros, por outros interesses, daqui alguns dias vai ser com a gente. Eu penso que essa disciplina deveria ser mundial. Falar sim sobre a história da África, porque nós falamos sobre a história da Europa, nós falamos sobre geografia do mundo todo. (Grupo focal com professores do ensino médio, escola pública, Distrito Federal).

Um professor de uma escola privada, do ensino fundamental do Distrito Federal observa que a Lei 10.639/03 *é um ponto de partida para mudança. Porque é importante você saber que nossa sociedade é formada de negros, ela é branca, mas tem sangue negro também. É muito interessante.*

Compreende-se que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode contribuir para a afirmação da identidade do aluno negro, que passa a ver que os africanos não nasceram escravos, e que o continente africano também tem um passado econômico, social e cultural. *Talvez até vá ajudar os alunos a se aceitar como negros, porque eles vão conhecer a história deles que nem a gente mesmo tem, a gente conversa assim, mas a gente não sabe a história da África e tudo. Então, isso vai ajudar ele a ter orgulho da raça dele. (Grupo focal com professores do ensino fundamental, escola pública, Salvador).*

Os professores observam que a diversidade cultural do Brasil precisa ser explorada, buscando elementos constituintes dessa sociedade na História da África. Observa-se, abaixo, uma visão folclorizada da história do continente africano, ignorando o seu passado econômico e social. O discurso do professor demonstra que eles tanto quanto os alunos necessitam de cursos de formação para lançarem-se nesse projeto.

Eu acho importante a gente ter uma cultura geral, acho importante porque o Brasil tem muita coisa da África, boa parte da comida, do folclore, mas quando você entra em folclore, você tem dança, comida, música, você vai entrar na cultura africana, não dá pra excluir, nosso próprio vocabulário, o samba, muita coisa a ver com isso, então a gente não pode ignorar, talvez você tenha que ensinar que as palavras têm uma riqueza muito grande, uma grande contribuição pra língua portuguesa, e aqui no Brasil você tem mais ainda, você tem literatura, então você tem mil maneiras de você estar inserindo nas matérias que estão sendo ensinadas. (Entrevista com professor do ensino médio, escola privada, São Paulo, entrevistada branca).

Assim como os professores, há diretores que se mostram favoráveis à Lei 10.639/03. Um diretor enfatiza a necessidade de que haja uma valorização do negro, por meio da História.

Olha, eu acho até uma boa idéia desde que realmente seja pra passar a história numa questão de valorização do negro porque, por exemplo, estuda os povos gregos, todo esse povo que pertence à raça branca e por que não estudar também esse povo africano tentando valorizar dizendo como é que eles, a cultura passando tudo isso pra eles porque ninguém conhece realmente? A gente não sabe nem de onde veio, sabe assim superficialmente, as raízes a gente não sabe mesmo. (Entrevista com diretor, ensino médio, escola pública, Belém).

Um diretor de uma escola privada enfatiza que é preciso ter cuidado para que essa história não seja ensinada de forma folclorizada.

Se não for tratado de uma forma folclórica está bem, senão vira como vira a do índio ou como outras coisas, então depende de um preparo e do olhar dos professores e da escola como um todo, os coordenadores. Aqui, não causou nenhum impacto porque já estava sendo tratado, não de uma forma tão explícita como deveria... Como está sendo sugerida, mas sempre houve uma leitura da história à partir também disso. (Entrevista com diretor, escola privada, Salvador).

Uma diretora enfatiza que a inclusão da disciplina em questão pode contribuir para que se conheça e se entenda a formação da sociedade brasileira.

Eu acho que é fundamental para a gente começar a se entender, para a gente começar a se compreender enquanto povo, enquanto nação; acredito que normalmente tem que serem implantados e os professores já tinham discutido sobre essa questão. (...) alguns professores já participaram até de seminários fora para ver de que forma a gente vai começar a trabalhar porque tem que ter um material limitado para isso, não se vai trabalhar de qualquer jeito para dizer que está fazendo, que está se abordando o tema. (Entrevista com diretora negra, escola pública, Salvador).

Alguns professores lembram que o cumprimento da Lei 10.639/03 depende da realização de cursos de formação para os docentes, de modo que estes possam passar por atualizações e cursos sobre a História da África. Alguns professores enfatizam que nunca tiveram qualquer curso que abordasse sequer a temática sobre discriminação racial. *Eu nunca tive uma capacitação abordando esse assunto, mas eu acredito que é justamente porque a gente não tenha percebido nenhum problema em relação a esse assunto.*

Alguns Núcleos de Estudos Afro-brasileiros de universidades brasileiras oferecem cursos para professores sobre a História da África. Outras instituições além das universidades também estão se mobilizando para oferecer outros conhecimentos aos docentes. No entanto observa-se que falta dar maior visibilidade a esses cursos. Um professor lembra que soube de curso oferecido sobre temas relativos à questão racial, ao multiculturalismo, mas enfatiza que só recebeu informações sobre ele poucos dias antes do término do período de inscrição.

Sugeriram alguns cursos pela Escola de Administração Pública, mas teve um só em relação à consciência negra. Quando chega pra gente a papelada já está expirando o prazo de inscrição. Eu estou trabalhando isso agora na faculdade, multiculturalismo, diversidade cultural, então a gente está utilizando alguns textos, algumas coisas, mas assim, cursos de capacitação pra mim aqui na escola, acho que ninguém fez. (Entrevista com professor do ensino fundamental, escola pública, Distrito Federal).

Enfatiza-se que antes de trabalhar com o aluno é necessário que o professor seja previamente capacitado e atualizado para que possa fazer a troca de conhecimento com segurança e sem preconceitos. *O trabalho deve ser feito antes com o professor para ele estar bem preparado para não despertar o racismo, ao invés de você acabar com essa questão às vezes você vai estar incorporando.* (Entrevista com professor do ensino fundamental, escola pública, Distrito Federal).

Em síntese, as análises deste capítulo demonstram que ações são necessárias para familiarizar a comunidade escolar com discussões contemporâneas relacionadas à raça e sociedade, como história e agenda do Movimento Negro; a complexidade e modelagem de Políticas de Cotas – alcance e limitações; o lugar do calendário ou de datas comemorativas sobre a história do povo negro e a Lei 10.639/03, sobre educação da história dos afrodescendentes e da África, como construtos de uma educação para diversidade e inclusiva.

Insiste-se que o movimento negro é percebido pelos atores escolares como importante no processo de enfrentamento do racismo, empreendendo ações que vão desde a conscientização sobre as desigualdades raciais existentes no Brasil, a luta pela racialização da atuação pública, a valorização estética da população negra, até a realização de atividades comunitárias que visam a inclusão da população negra e a afirmação da sua identidade.

No entanto, na comunidade escolar, há referências sobre a existência de um radicalismo em algumas correntes do movimento que incentivaria atitudes e sentimentos antibranços. A defesa da mestiçagem e a negação de que há relações raciais que se expressam em antagonismos e discriminações contra os negros embasam em muito críticas a um movimento negro, que comumente é referido de forma genérica como se homogêneo e linear.

Quanto à política de cotas para negros no ensino superior público, a grande maioria das pessoas entrevistadas se declara contrária, independentemente de sua inscrição racial ou de ser aluno, professor, diretor de escola ou pai de aluno. A principal idéia presente nos

argumentos é a de que a raça não seria uma categoria relevante para a compreensão das desigualdades sociais no Brasil, de modo que, para a inclusão de negros no ensino superior público, a medida mais acertada seria a melhoria do ensino público fundamental e médio por meio de políticas públicas universais.

No caso dos indivíduos negros que se mostram contrários à reserva de vagas, ainda há uma preocupação adicional: a de que a implementação dessa política possa ser utilizada contra os próprios negros. Seu receio é o de que os futuros profissionais negros sejam taxados como menos capazes que os brancos por terem ingressado na universidade pela reserva de vagas.

Outra tendência racialmente condicionada é verificada quando se analisam os que com maior probabilidade são favoráveis à política de cotas para negros nas universidades. Dentre os atores relacionados à escola que se declaram favoráveis a essa política, a maioria é formada por negros. Para justificar seu posicionamento, essas pessoas evocam a assimetria existente nas relações sociais entre brancos e negros e o entendimento de que a reserva de vagas para negros seria uma compensação aos males causados pela sociedade brasileira aos negros – seja por tê-los feito cativos por vários séculos ou pela inação do Estado brasileiro em desenvolver estratégias para a inclusão dessa população após a abolição da escravidão no país.

Os discursos da comunidade escolar sobre a Lei 10.639/03 demonstram que existe resistência de alguns professores em relação à sua aplicação. Alguns se mostram contrários à idéia de que exista uma matéria específica para trabalhar a História da África e dos afro-brasileiros nas escolas, por considerar que é uma medida que pode gerar discriminação, e que privilegiaria a história de um determinado segmento da sociedade. Em contrapartida, outros professores e diretores reconhecem a necessidade da lei, pois se acredita que é uma forma de valorizar a participação dos negros na formação política, econômica e cultural do Brasil.

Compreende-se que com a aprovação da Lei 10.639/03 existe agora uma outra luta que é fazer com que essa lei seja, de fato, cumprida pelas escolas brasileiras. Esse esforço requer um

comprometimento principalmente de professores e diretores, no sentido de exigirem cursos de formação sobre História da África e outras medidas que sejam necessárias para possibilitar o ensino dessa matéria de forma a contribuir para o enfrentamento das discriminações e preconceitos raciais no espaço escolar e na sociedade em geral.

Outro desafio para a efetiva implementação da Lei sobre educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental é a produção de material de apoio, textos para que os professores trabalhem com os alunos. Ressalta-se, neste sentido, a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Salvador que recentemente (novembro de 2005) editou uma Pasta de Textos da Professora e do Professor contendo material elaborado, especialmente para esse fim, por pesquisadores e ativistas do movimento negro. Os textos que fazem parte da Pasta ilustram a potencialidade de uma orientação pedagógica voltada para a “reparação educacional” sobre a história da nação/história dos negros. Indicam a preocupação com os nexos entre saber contemporâneo; informam sobre eventos da história do Brasil em que os negros tiveram significativa participação de liderança; ênfase na humanidade dos negros e das mulheres e questionamento sobre a intolerância religiosa – que em Salvador tem se dado de forma negativa para o povo de Santo – além de apresentar uma África não homogeneizada e folclorizada e discutir sobre ancestralidade¹⁰².

¹⁰² Textos in Santana, 2005: “Gênero e raça: desafios à escola”; “Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal”; “A África contemporânea: dilemas e possibilidades”; “Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares”; “Revolta de Búzios ou Conjuração baiana de 1798: uma chamada para a liberdade”; “A Revolta dos Malês em 1835”; “A influência das línguas africanas no português brasileiro”; “Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais”; “Educação para a convivência pacífica entre religiões”.

A Secretária Municipal de Educação de Salvador, professora Maria Olívia Santana (2005), ressalta na contracapa a intenção da publicação endereçada a professores e professoras, considerando cursos relacionados à Lei 10.639/03, qual seja, entrelaçar um novo conhecimento, “a arte de educar para a cidadania”, com construtos para conscientização de brancos e negros sobre a história da nação, com vistas à *reparação* e combate a discriminações contra silêncios e pelo resgate de memória de lutas. Segundo Santana (2005): “A arte de educar para a cidadania, para superar a cultura do preconceito e da discriminação exige desejo, afetividade e determinação de contribuir com um tempo de justiça, um tempo de *Reparação*”

De fato, muito precisa ser feito no plano de colaborar para uma cidadania ativa embasada em *desejo, afetividade e determinação* para que a escola assuma conhecimentos que questionem exclusões por raça considerando posições, termos das controvérsias entre atores relacionados a comunidades escolares, quer no nível fundamental quer no nível médio, sobre temas contemporâneos que se ligam a um saber e fazer militante e contra discriminações, como o movimento negro, o reconhecimento de calendário sobre lutas do povo afro-brasileiro, políticas de cotas e a implementação da Lei 10.639/03. Controvérsias que cortam transversalmente a inscrição sociorracial, ainda que se tenha demonstrado que sobre alguns temas como cotas há uma relativa associação entre posição e inscrição racial.

7. A ESCOLA E A QUESTÃO RACIAL: SILÊNCIOS E EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo aborda-se como a escola trabalha o tema raça. Destacam-se experiências inovadoras, assim consideradas quer pelos atores entrevistados, quer por parâmetros gerais. Entre as ações adotadas pelas escolas, estão a inclusão de forma transversal da disciplina História da África nos currículos escolares; de debates não esporádicos sobre racismo e mediação pró-ativa, tanto nos casos de conflitos explícitos, como no de investimento em uma consciência de convivência para além de tolerâncias; para a compreensão da importância da cultura negra e assunção de uma cidadania ativa por si e pelos outros. Ou seja, por um alerta crítico às desigualdades sociorraciais.

As expectativas da pesquisa foram se sedimentando no decorrer do estudo, na identificação de diversos tipos de racismos e tratamento depreciativo dos negros, como foi apresentado nos capítulos precedentes. Dirigimos então o olhar da pesquisa em busca de experiências que focalizassem a formação identitária coletiva dos alunos negros.

As experiências e as concepções adotadas nas escolas sobre raça, história do povo negro e racismo podem indicar caminhos a seguir, posturas e comportamentos a serem evitados, debates e diálogos a serem perseguidos para a maturação de uma prática anti-racista que repercute nas relações sociais tanto dentro das escolas quanto fora delas.

7.1 A QUESTÃO RACIAL NAS ESCOLAS

Na maioria das escolas em que a questão racial é tematizada, ela aparece como não prioritária. Mesmo naquelas que concentram uma

quantidade significativa de alunos negros, ou que apresentam um amplo repertório de preconceito e discriminação racial em relação aos alunos negros, a questão racial não é tratada em projetos pedagógicos específicos. O que pode ser observado é que as escolas têm abordado as diferenças raciais de forma circunstancial, como no Dia da Consciência Negra, por exemplo. Uma diretora branca de uma escola do Distrito Federal afirma que: [...] *Nós sempre fazemos um mural e a gente não esquece o dia 20 de novembro neste mural. Agora, uma atividade específica mesmo, nós não fizemos não, específica mesmo não. É porque a gente faz um mural de todas as datas importantes.* [...] (Entrevista – diretora do ensino fundamental, escola pública, DF). Ou ainda quando acontece algum caso de discriminação na escola, em que a maioria dos professores e diretores escolares concorda que *no caso de discriminação racial com certeza não dá pra passar batido. Tem que conversar* [...] (Entrevista – professora branca do ensino fundamental, escola pública, São Paulo).

No geral, ao serem perguntados, os alunos brancos e negros falam sobre como são abordadas de forma esporádica e, por não raras vezes enviesada, as relações étnico-raciais nas escolas. De forma generalizada o que é observado é o despreparo¹⁰³ do corpo docente para abordar a questão em sala de aula. Um aluno negro do Distrito Federal diz que a professora, em uma aula de ciências, o informou que: *Eu sou crioulo. E explica: É a mesma coisa que moreno.* (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola pública, DF). O aluno consegue essa informação em uma aula de ciências em que a professora trabalha a junção de brancos, negros e índios para a constituição do povo brasileiro; comparativamente, identifica o aluno como crioulo. A ausência de um trabalho pontual e continuado, além de sincrônico, pode levar à atribuição ou mesmo imposição de identidades por muitas vezes incompreendidas, embora incorporadas, como se nota na declaração do aluno.

¹⁰³ Por despreparo entenda-se ausência ou escassez de informações e de leituras atuais sobre a temática, bem como imaturidade nas reflexões que impedem uma compreensão mais aprofundada das relações e interações sociorraciais nas escolas e na sociedade brasileira como um todo. Percepções que indicam esse despreparo podem ser captadas nos discursos proferidos.

De forma esporádica os professores abordam a questão racial em sala de aula, contudo, muitas vezes de forma estereotipada, o que pode ser notado na fala destes alunos: *A tia, ela só fala de índio e descrevem como a professora apresenta os índios: Ficou bem assim, que fala: 'Mim índio'. É só índio, não é só uma pessoa, eles falam: 'mim deu pra pessoa'. E não 'eu dei pra pessoa.'* [...] *falam: 'mim é que faz.'* (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola privada, DF). O tom jocoso com que a professora aborda a questão do índio em sala de aula acaba por contribuir para a fixação de um estigma.

É comum um tratamento dado à questão racial nas escolas que indica despreparo do corpo docente ao abordar o assunto. Ou, ainda, uma naturalização de atributos socioculturais como, por exemplo, a percepção de que os negros teriam uma predisposição natural para os esportes, são como atletas natos. Essas percepções transparecem nos discursos, e exemplar é a fala da professora que acredita que na escola em que trabalha não existe nenhum tipo de prática racista, mas que evidencia na sua fala a percepção de diferenciais, que são naturalizados, e que atribuem uma imobilidade ao lugar que os negros ocupam na sociedade.

Aqui não [não tem racismo]. Aqui [na escola] o aluno negro e branco já vêm de uma classe mais favorecida e tem toda a facilidade. Os alunos negros basicamente, e sem nenhum recurso, que são os atletas, eles são aceitos e conseguem também se manter. Alguns até melhor do que outros, eles batalham muito mais. Mas em outras escolas não. (Entrevista – professora branca do ensino médio, escola privada, Porto Alegre)

De forma generalizada, as relações raciais são apresentadas aos alunos em um formato muito próximo do que foi acima descrito. Em várias escolas são desenvolvidos projetos gerais que abordam a questão racial de forma indireta.

Veja bem, não há um projeto específico, mas se faz um trabalho em cima disso, se faz um trabalho. Eu vejo determinadas cadeiras aqui dentro do [nome da escola], determinadas disciplinas, como é o caso de história, como é o caso de vida cidadã, nós temos uma disciplina chamada 'Vida cidadã', essa disciplina trabalha muito em cima desses problemas discriminatórios e dá muita ênfase exatamente ao fator da etnia, mas olhando sem diferença esses aspectos negro e branco, mas dizendo a verdade, dizendo realmente o que a história conta e diz em relação a esses fatores. (Entrevista – diretor branco do ensino médio, escola privada, Belém).

Em muitas escolas as relações raciais são trabalhadas em palestras ou seminários esporádicos promovidos por entidades que não têm vínculos com a escola, e em datas em que se destaca a negritude e a importância dos negros na constituição da sociedade brasileira. Exemplar é o relato de um aluno da Bahia que informa que: *'Teve uma professora que ela mandou pesquisar sobre várias personalidades, e tinham que ser personalidades negras. E no ano passado teve um trabalho sobre 20 de novembro também'*. (Grupo Focal – alunos do ensino médio, Salvador).

Nos discursos sobre como as diferenças são percebidas, uma tendência verificada é a que indica a negação das diferenças raciais no ambiente escolar. Constituído como prática comum nas escolas, pode ser pinçado um discurso que gravita em torno de um “somos todos iguais”; essa concepção é muito difundida e pode ser encontrada nas falas de todos os atores do ambiente escolar. Chama a atenção e é significativamente representativa do universo pesquisado, a declaração de uma aluna classificada como negra e que se auto-identifica como morena escura, do Distrito Federal: *'A professora falou que tudo era a mesma cor, e que a gente só saiu de cor diferente porque uns puxaram aos pais brancos e outros puxaram aos índios, outros puxaram os três e se misturaram'*. (Grupo Focal – alunos do ensino fundamental, escola pública, DF). Com posicionamento convergente, um professor de Salvador defende que a orientação para quem adota atitudes preconceituosas e discriminatórias deve ser a de mostrar que todos são iguais: *'Eu acho que deve buscar orientar quem está atuando dessa maneira para mostrá-lo que você tem um meio único, que você tem pessoas todas iguais. Cor, dinheiro, não muda ninguém'*. (Entrevista – professor branco do ensino médio, escola privada, Salvador).

A presumida igualdade contida no discurso é recorrentemente buscada em momentos de reflexão sobre diferenças, sendo que a *mistura*, a miscigenação, aparece como elemento discursivamente homogeneizador que seria capaz de eliminar diferenças, o que não se verifica na prática que é entendida pelos pesquisados como orientada, muitas vezes, pelo preconceito e discriminação raciais. Coerente com uma ideologia amplamente difundida, essa concepção indica a forte influência que a “fábula das três raças” exerce nas

compreensões acerca da composição racial do país. De acordo com a compreensão compilada de Roberto da Matta (1981), a fábula das três raças é um projeto ideológico formulado pelas elites brasileiras que previa uma sociedade dividida e hierarquizante que intentava diluir as contradições internas. Embora não corresponda à prática, esse elemento unificador é utilizado com frequência para explicar as “origens” do brasileiro.

A aluna negra citada acima, ao enunciar o ensinamento da professora, em que *os três* – branco, índio e negro – constituem as matrizes formadoras de um povo, o brasileiro, oferece subsídios para a compreensão das particularidades em que se assentam as relações raciais no país. As limitações dessa percepção encontram-se em uma postura que dificulta a visualização de uma pluralidade e de uma diversidade cultural que vai além de uma concepção triangular gestada em um momento mitificado e fundador da nação; e também apresenta uma concepção das relações raciais no Brasil como harmônicas, conduzindo a uma falsa crença de que miscigenação implica ausência de posturas racistas, o que instrumentaliza uma espécie de reedição constante do “mito da democracia racial” brasileira.

Chama-se a atenção para o fato de que a aluna não pronuncia a palavra “negro”, nem no momento da auto-identificação, nem no momento em que explica sua compreensão, aprendida com a professora, de que o povo brasileiro tem origem em três “raças” distintas. Fenômenos de ordem social, relacionados a práticas preconceituosas e discriminatórias podem auxiliar na compreensão dessa dificuldade, muitas vezes expressa. Ainda que o negro faça parte do arcabouço cognitivo da aluna, já que ela está falando dos três, e não de dois, o branco e o índio, ele não é verbalizado já que são citados literalmente somente dois componentes, mas ainda assim está presente em um discurso controlado e redistribuído de forma a “disfarçar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1999). Todas essas sutilezas, inclusive lingüísticas contribuem para consolidar relações e orientar ações sociais.

A compreensão das relações raciais no Brasil é apresentada pelos atores escolares a partir de duas basilares vertentes encontradas em seus discursos: uma que nega a diferença, inclusive com relação ao

acesso a bens materiais e simbólicos e que defende a perspectiva de que há igualdade de condições entre brancos e negros, sendo que o sucesso depende de um empenho individual, como pode ser notado na assertiva da mãe branca de aluno que se segue: *É quase a mesma coisa, pode ser negra ou branca tem o mesmo desempenho. Não tem nada a ver não. Se a pessoa negra for estudiosa ela chega lá também.* (Entrevista – pais do ensino fundamental, escola pública, Belém).

Vale chamar a atenção para a percepção, dentro dessa vertente, de diferenças, embora estas sejam minimizadas. Desta forma, a mãe de aluno acima citada entende que não *tem nada a ver*, ela inicia sua argumentação dizendo que é *quase a mesma coisa*, portanto não é a mesma coisa, mas quase. Contudo, ainda que se considerando essa exceção dentro do eixo de compreensão apresentado, ele está bem delimitado pela apreensão de que não há diferenças entre brancos e negros na sociedade brasileira, como pode ser exemplificado pela fala do diretor negro que se segue: *Não tem diferença nenhuma, só da pele. A gente sabe que todo mundo pensa, raciocina, somos seres humanos, somos filhos de Deus, vivemos em comunidade, não tem diferença não.[...]*. (Entrevista – diretor do ensino fundamental, escola privada, DF).

Essa concepção de que não há diferenças entre brancos e negros tem subsidiado posturas pedagógicas que são assumidas nas escolas. Uma diretora branca de uma escola pública, em São Paulo, diz que a questão das relações raciais não é trabalhada na escola porque as desigualdades raciais não existem, de acordo com sua acepção não há necessidade justificável para que o racismo seja debatido na escola, já que ele não existe. Essa diretora afirma que: *Não [não desenvolve nenhum projeto voltado para a questão racial]. Porque não tem necessidade. Eu acredito que aqui não tem racismo. Eu acho que nem entre os alunos, sabe? Eu nunca percebi isso.* (Entrevista – diretora branca, escola pública, São Paulo).

A outra vertente explicativa encontrada no campo sobre as relações raciais é caracterizada pela necessidade em marcar as diferenças para que as desigualdades sejam minimizadas. Essa concepção passa pelo reconhecimento de que no Brasil, ainda que de forma “disfarçada”, o racismo manifesta-se nas relações sociais. Assim argumenta uma professora negra de Salvador:

Fortíssimo [o racismo é], eu acho que no Brasil, e de forma específica em Salvador que é a casa da gente, eu acho que a questão racial ela existe, ela é forte, mas ela é disfarçada, ela é camuflada. Existe, assim, um dizer que não, este é o país da mistura, nós não temos o problema racial, todos nós nos aceitamos. Mas a verdade é que a questão racial existe sim, até na nossa fala inconsciente: 'ah, está aí o negro, quando não suja na entrada, suja na saída.' As mínimas coisas que a gente faz é sinalizando que o negro é inferior. (Entrevista – professores do ensino fundamental, escola privada, Salvador).

Essa vertente que os sujeitos percebem na sociedade manifesta-se também na escola, como lembra um professor indígena de Belém:

No Brasil não existe democracia racial. Então, a escola como sendo uma instituição que se congregam indivíduos, de diferentes etnias ou raça, aqui reflete também, sem dúvida, agora é muito mais sutil. Se for colocar a questão do negro, colocar a questão racial da discriminação do negro, aqui existe sim. Existe. (Grupo focal com professores do ensino médio, escola privada, Belém).

Os partidários dessa concepção defendem a necessidade do posicionamento mais objetivo da escola com relação às desigualdades raciais. Ela é entendida, pelos sujeitos que podem ser inseridos nessa vertente, como instituição estratégica, que teria um papel fundamental na alteração do quadro de desigualdades raciais, e não somente que se experimenta na sociedade como um todo. Como salienta uma professora negra do Distrito Federal: *Eu acho que a escola tem que incluir mais esses temas. Dentro de tudo que vai fazer, entendeu? Não só no dia da consciência negra, mas em tudo. (Grupo Focal – professores do ensino fundamental, Brasília).* Outro diretor de uma escola privada compartilha da mesma compreensão; segundo ele:

Eu creio que o papel da escola é procurar eliminar esse cisto, como se diria, que existe diante dessa discriminação. A discriminação existe, dizem que não existe, mas existe. Nós estamos afirmando isso desde o início da nossa falação aqui. Existe, agora evidentemente que ela já melhorou consideravelmente, mas tem que se fazer um trabalho, um trabalho com eficiência, com proficiência, [...] no sentido de que procure tirar essas arestas, tirar essas dificuldades que normalmente se encontram no sentido de fazer um ajustamento melhor diante do fator socioeconômico e ético. Então, eu creio que deva ser feito um trabalho sim, com maior eficiência, com maior intensidade. (Entrevista com diretor branco do ensino médio, escola privada, Belém).

O reconhecimento das diferenças não implica hierarquizá-las de acordo com essa perspectiva, mas apresenta-se como forma de combater o preconceito e a discriminação racial que, segundo Souza (2005), “é limitador das potencialidades do sujeito e como tal não permite que esses sujeitos possam viver a vida, já tão limitada, em sua plenitude possível”. Entendido desta forma o preconceito e discriminação raciais podem provocar fracasso pessoal, daí a necessidade de serem combatidos. Apesar de essa compreensão estar presente em alguns enunciados, a maioria das escolas não apresenta projetos pedagógicos que indiquem a necessidade de que sejam trabalhadas as formas como os preconceitos e a discriminação racial se manifestam na sociedade. De fato, o que é observado é a inclusão ou a diluição da questão racial em temas gerais como no caso de uma escola do Pará que, segundo um aluno: *Que cuida da parte social, acho que tem só o ‘Universo Cidadão’, mas não tem nada a ver com negros.*

Se por um lado há ações que indicam essa diluição da problemática das relações raciais nas relações sociais, por outro pode ser notada também uma espécie de redução das relações a pontos muito específicos como aqueles relacionados às artes, ou à música. Um aluno de uma escola privada informa que discute a questão dos afro-brasileiros nas aulas de história, e se expressa da seguinte maneira: *Ah, a gente conheceu um pouco mais, falou sobre rap, hip-hop, mais movimentos negros, a parte da música.*

No geral, o que pode ser notado é que algumas escolas apresentam graus de sensibilidade diferenciados para as questões relacionadas às relações e interações raciais, sendo que o que a maioria das escolas consegue desenvolver são atividades esporádicas como palestras ou exposições artísticas de dança ou capoeira em momentos emblemáticos para os negros brasileiros.

Vale uma ênfase na compreensão de que o despreparo para lidar com as diferenças raciais não se restringe ao corpo docente. Em algumas escolas, as tentativas de trabalhar com a temática foram empreendidas por alguns professores que encontraram, no corpo discente, barreiras para dar continuidade às atividades. Uma professora apresenta seu empenho em tratar das diferenças e

desigualdades raciais na escola em que trabalha, um empreendimento que foi dificultado pela reação dos alunos ante a tentativa de apresentar uma história da África. Essa professora relata que:

Foi risada, risada, crítica, porque tinham negros desenhados em máscaras, escultura com nariz enorme, negro mesmo. Então isso pra eles era motivo de gargalhadas. Estava passando um vídeo, passando sobre a dança, daí davam risadas, falavam: – ‘olha aquele negão lá!’ Então surge sempre esse tipo de preconceito, é falta de oportunidade de ver outra cultura, de presenciar outras atividades como isso. Acho que valeu a pena apesar das críticas. (Entrevista com professora negra do ensino médio, escola privada, Brasília).

Em outras circunstâncias os próprios alunos reconhecem que dão pouca importância para história da África e cultura afro-brasileira. Os alunos do grupo focal de uma escola privada informam que os eventos são escassos: *Agora é muito esporádico.* E um dos colegas faz uma autocrítica: *Não é assim não, agora começou mais e já teve debate sobre as cotas, inclusive a participação dos alunos foi fraquíssima quando estiveram aqui.* (Grupo Focal – alunos do ensino médio, escola privada, Salvador). Relatos como este, contribuem para evidenciar a importância da adesão dos alunos às atividades que a escola venha a desenvolver, para tanto se torna necessária a sensibilização de toda a comunidade escolar para a questão, demanda busca de informações, exacerbação das curiosidades e conscientização da importância de um trabalho mais intenso e pontual neste campo.

Documenta-se a necessidade de maior envolvimento de todos os membros da comunidade escolar em projetos, programas e ações focadas no interesse em tornar as relações raciais nas escolas, e no Brasil, mais equânimes no que diz respeito ao acesso e permanência dos mais diferentes segmentos raciais em lugares fundamentais para aprimoramento intelectual e moral, inserção social e cultural, ascensão econômica e política.

Enfim, as assimetrias que são identificadas entre brancos e negros podem ser minimizadas através de intervenções diretas no ambiente escolar. Uma professora negra, de São Paulo, enfatiza a necessidade de fazer algo para a superação das situações de preconceito e discriminação dos negros nos espaços escolares. Segundo essa

professora: *Ah, em primeiro a conscientização desde a pré-escola, conscientizar as crianças. Eu acho que em primeiro lugar tem que fazer isso, mesmo os colegas, os professores não têm. Não se fala, não se fala em nenhum lugar, olha que eu tenho contato. Não se fala.*

Uma compreensão apresentada pelos sujeitos pesquisados é a que indica para a queda da auto-estima de alunos negros que passam por situações de constrangimento no espaço escolar, ou fora dele. A pesquisa gerou também relatos de pais de alunos que sentem o constrangimento e o impacto na opinião ou sentimento que cada um tem de si mesmo quando são submetidos a situações de discriminação. Exemplar é o posicionamento de um pai que é também funcionário da escola em que o filho estuda. O pai se sente “retraído” e reclama do tratamento que recebe.

A gente anda, a gente costuma andar limpo e tudo. Mas a gente se sente assim, muito retraído, às vezes até com os próprios colegas. Colegas daqui mesmo. E aqui dentro do colégio a gente sofre todo tipo de racismo, principalmente com relação aos pais, e com funcionários, mesmo nossos, tem aquela panelinha. (Grupo focal com pais de alunos do ensino fundamental, escola privada, Belém).

O tratamento que os alunos negros recebem nas escolas exerce influência na concepção que fazem de si mesmos, sendo que o desempenho escolar está diretamente associado a essa concepção, por muitas vezes inferiorizada.

O próprio aluno, às vezes ele mesmo, é que se isola, entendeu? Às vezes o professor tenta colocar ele dentro do grupo e não consegue. Então muitas vezes ele vai se afastando, se afastando, se afastando de tal forma que ele chega a isso [fracasso escolar] entendeu? Às vezes ele desiste até de estudar. Ele não tem o estímulo da família para vir à escola. [...] O que a gente dá pra um aluno branco, moreno, negro, é o mesmo. É a mesma professora, é o mesmo livro, é o mesmo caderno. A inteligência é a mesma, só que usada de maneiras diferenciadas. (Entrevista – diretora branca de escola do ensino fundamental, escola pública, DF).

Uma ressalva importante para as reflexões que o depoimento acima sugere, é a de que a falta de estímulo interfere no desempenho escolar, sendo que alunos negros envolvem-se e são envolvidos em contextos específicos que tendem a produzir baixa proficiência. De acordo com

Carvalho (2004), que trabalha com processos através dos quais se produz o fracasso escolar de meninos e meninas no ensino fundamental, no âmbito escolar a identidade racial dos alunos é construída tendo como referência a características fenotípicas, *status* socioeconômico e desempenho escolar. Desta forma:

O desempenho escolar (incluindo aprendizagem e comportamentos considerados adequados) é uma referência na determinação do pertencimento racial, referência forte o bastante para ser incorporada à própria identidade racial de alunos e alunas, pelo menos ao final de no mínimo quatro anos de escolarização (CARVALHO, 2004, p.273).

A segunda parte da declaração da diretora de escola do Distrito Federal possibilita a elaboração de críticas a uma postura amplamente utilizada nas escolas, qual seja, oferecer um tratamento centrado em idéias unidimensionais, o que é por muitas vezes confundido com a concepção de tratamento igualitário, para indivíduos desiguais. Um questionamento que pode ser levantado é: em que medida o acesso a um livro didático (atendo-se ao exemplo dado pela diretora que enfatiza que *é o mesmo livro*) que, por variadas vezes, apresenta uma versão unilateral de fatos e concepções, pode estimular que alunos de pertencimento racial distintos usem a “inteligência de maneira diferenciada”?

Uma proposta seria oferecer material didático e pedagógico que realce a positividade da diversidade, ou seja, em que a diversidade étnico-cultural esteja positivamente representada, desmistificando a idéia de igualdade e questionando hierarquizações. Lima (2001)¹⁰⁴ ao trabalhar com representação do negro na literatura infanto-juvenil – amplamente utilizado pelos professores do ensino básico – chama a atenção para invisibilidade, ausência ou confirmação de estigmas a que são submetidos os personagens negros. De acordo com essa autora, as imagens estigmatizadas, e perpetuadas no material didático e paradidático por ela pesquisado, causam “constrangimento” nas

¹⁰⁴ LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 3ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

crianças negras quando as histórias são contadas. A autora faz uma reflexão acerca do desconforto que esses momentos causam nas crianças negras, ou por não se verem representadas, ou por serem representadas de forma estigmatizada. Portanto deveríamos estar atentos à “a queixa de crianças negras se sentirem constrangidas frente ao espelho de uma degradação histórica [que] nos alerta que o mesmo mecanismo ensina para a não-negra uma superioridade” (MUNANGA, 2001, p. 98). O alerta feito pela autora destaca a importância de que o problema das desigualdades raciais nas escolas seja responsabilidade de todos os envolvidos no processo, independentemente de sua filiação racial ou da função que desempenhe no espaço escolar, ou fora dele.

Trabalhar as possíveis alterações no imaginário e nas representações coletivas que podem ser feitas no material didático e paradidático utilizado pelos professores em sala de aula, já é uma proposta coesa e bem formulada por intelectuais da Educação e das Ciências Humanas, como Silva (2001), Munanga (2001), Gomes & Silva (2002), Cavalleiro (2003), dentre muitos outros. Essa proposta de reformulação do material didático e paradidático co-responsável pela cristalização de imagens é endossada por este trabalho. Professoras chamam a atenção para a necessidade de que a auto-estima dos alunos seja trabalhada na escola, em especial com os alunos negros, sendo que a imagem positivada¹⁰⁵ aparece como forte instrumento de elevação da auto-estima.

Trabalho de auto-estima também. Tem oficina de estética afro onde as meninas vêm fazer trança no cabelo, fazer maquiagem, fazer pintura nas unhas, trabalhar também a estética negra. [...] Então pra elas se sentirem gente, saber que pode, sim, usar aquilo, se sentir bonita também. A questão dos penteados, por que não fazer trança? Por que o cabelo tem que se alisar? Claro você pode alisar, pode. Por que não? Mas não ficar só com aquela questão do alisamento, de ter que

¹⁰⁵ A noção de imagem positivada, conforme aqui utilizada, está intimamente associada à construção de uma identidade construída a partir do pertencimento racial que, de acordo com o que ressalta Cavalleiro “tem como uma de suas principais funções defender e proteger o indivíduo de insultos psicológicos que ele sofrerá por viver em uma sociedade racista” (2003, p. 21). Pode ser identificada aí a potencialidade multifacetada das identidades que operam nos comportamentos social e psicologicamente orientados.

botar produto, porque você fazendo a sua trança vai ficar bonita também. [...] pra que as crianças se sintam importantes, da cor que elas têm. Não ficar buscando outros padrões de beleza. (Grupo focal com professores do ensino fundamental, escola comunitária, entrevistada negra, Salvador).

São apresentados pelos interlocutores, sujeitos desta pesquisa, sugestões e cuidados que podem ser tomados, para que seja efetivada uma educação sensibilizada para as relações raciais desiguais e preocupada com uma postura anti-racista. De forma geral, são propostas alterações nas ações daqueles que compõem a comunidade escolar para que as relações sejam pautadas pelo respeito à diferença. *Como os alunos estão vindo para escola, são alunos jovens, deveria fazer como ela falou, reuniões, palestras, incentivar que o negro deve ser respeitado como um outro qualquer, ia ajudar muito essa parte. Eles estão crescendo e aprendendo, na minha escola eu fui ensinada a respeitar os outros. (Grupo focal com pais do ensino médio, escola pública, entrevistada índia, Belém).*

Chama a atenção a preocupação de uma professora negra que diz já ter presenciado situações de discriminação racial na escola em que trabalha.

Eu penso assim, geralmente um professor fala assim: 'olha fulano de tal'. Mas quando é um pretinho: 'sabe aquele negrinho?' Desse jeito, entendeu? Então eles não falam do aluno pelo nome. Eu já vi vários casos aqui nesta escola, vários casos. Por que que não falam Luciano ou Pedrinho? 'Aquele negrinho.' Você entendeu? (Grupo focal com professores do ensino fundamental, escola privada, São Paulo).

A atenção da professora está voltada para um ponto aparentemente pouco significativo, mas que pode ter impactos na auto-estima daquele que é nomeado. Vale chamar a atenção para o fato de que os alunos que são xingados ou que recebem apelidos nas escolas reivindicam constantemente serem chamados pelo nome. O nome é entendido como capaz de individualizar alguém sem rotular esse indivíduo, sendo que não ser chamado pelo nome pode implicar perda de recursos simbólicos na localização dos alunos negros no ambiente escolar. O atraso, ou mesmo fracasso escolar, e também a consolidação de relações interpessoais conflituosas podem estar relacionados a uma inserção diferenciada e construída de forma pejorativa.

[...] quem eu não gosto mesmo na sala é [nome do colega]. Fica me abusando na sala de música, eu estou lá, o professor ensinando e ele me xingando. [...] Fica trocando o meu nome, me dá uma raiva. [...] Eu já fui xingado de negro do pastoril, já fui xingado de neguinho feio, de negro perebento, já fui xingado de veado, já fui xingado de cornio. (Grupo focal com alunos do ensino fundamental, escola privada, Salvador).

Vale enfatizar que a preocupação trazida pela professora supracitada no grupo focal é também enunciada pelos alunos, contudo não se constitui uma tendência, já que há discordância com relação à adoção de apelidos e xingamentos como práticas comuns nas escolas, sobretudo quando os interlocutores são os professores. Nem mesmo no grupo focal no qual está inserida ela conseguiu a adesão dos colegas docentes para a questão que apresentou. A reação dos colegas de trabalho conduz para a tentativa de desqualificação do argumento utilizado pela professora branca de São Paulo. Uma colega professora replica: *Isso daí que você disse existe às vezes por uma localização. É mentira. Sabe aquele fulano de tal, o ruivinho? O gordinho? Sabe aquele mais baixinho que senta na frente? Sabe aquele que usa óculos? Então você denomina não por racismo. (Grupo Focal – professores do ensino fundamental, escola privada, entrevistada branca, São Paulo).*

São apresentadas sugestões também pelos pais de alunos que reconhecem a importância do diálogo na busca por resolução de problemas enfrentados pela escola, dentre eles, aqueles relacionados ao preconceito e discriminação raciais. O diálogo e a discussão são entendidos como ferramentas eficazes para a consolidação de práticas anti-racistas. Essa percepção da importância da escola como ator fundamental no combate a comportamentos racistas encontra-se na fala da mãe de aluno do ensino médio que se segue. *'Ah, eu acho que a escola não deveria aceitar [o racismo]. Assim, se tem uma criança que é rebelde, que acha que o negro tem menos valor do que ele, eu acho que [a escola] deveria chamar assim os professores, os pais e conversar bastante com eles sobre isso. (Entrevista com pais de alunos do ensino fundamental, escola pública, entrevistada negra, São Paulo).*

No relato que se segue de um pai de inscrição oriental, há uma personificação mais concreta dos atores que na escola devem ser responsabilizados pela alteração do quadro de discriminações na

instituição. Ressalta-se que de fato há casos em que os professores tomam para si o encargo de criticar quando nas relações entre os alunos se configuram discriminações várias.

Eu acho que os próprios professores devem conversar com os alunos para não discriminar os alunos, tanto é que nessa escola têm crianças que são revoltadas. Bom, eu fiquei sabendo, através dos meus meninos, que têm aquelas crianças que são revoltadas. Tem criança que tem problemas de vidas, que veio dum lar de pais separados, então tem criança que dão problemas na sala de aula. Tem aqueles que são pessoas de cor, então nessa parte já foi, principalmente a Dona [...], já explicou pra não discriminar essas crianças. É para procurar se aproximar dessas crianças e brincar com essas crianças, ter amizade, não rejeitar. Isso aí eu fiquei sabendo através dos meus meninos. (Entrevista com pais de aluno do ensino médio, escola privada, entrevistada oriental, São Paulo).

Vale considerar a compreensão apresentada, sobretudo pelos pais de alunos, acerca da importância da intervenção da escola na gestão de práticas anti-racistas, seja a partir de diretrizes, seja através do corpo docente e administrativo da escola, seja a partir de uma equipe especialmente criada para esse fim, como sugere a mãe negra de aluno de uma escola privada de São Paulo, que afirma: *Eu acho que a escola deveria conscientizar as pessoas, independente de cor ou raça, não tem que discriminar. Acho que precisaria ter uma equipe que desse essa estrutura. Os alunos não têm culpa, mas já vem dos pais.*

7.2 DESNATURALIZANDO RACISMOS: A ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN

Vale dar o devido destaque para uma escola de Salvador que demonstra sensibilidade para a questão racial e que a transforma em tema curricular, qual seja: a Escola Comunitária Luiza Mahim¹⁰⁶. Informações adquiridas a partir da aplicação de roteiros de observação do entorno das escolas, possibilitam caracterizar essa escola que está localizada em um conjunto habitacional de Salvador, em uma área em que até o final dos anos 1960 fazia parte de uma região de manguezal. Naquele conjunto habitacional concentram-se famílias de classes sociais baixa e majoritariamente negras.

¹⁰⁶ Ver nota 96.

A comunidade do entorno da escola se organizou em lutas comuns, desde o aterramento para a construção do conjunto habitacional até reivindicações por saneamento, transporte, saúde e educação. A construção da Escola Comunitária Luíza Mahin¹⁰⁷ é resultado de uma organização coletiva, liderada por mulheres do Movimento Negro Feminista e algumas do Movimento Sindical, as quais aproveitaram a sede abandonada de uma empresa que funcionava no bairro Uruguaí para dar vida à escola.

Logo no início, quando eu entrei, era um grupo de mulheres que fez uma sondagem no bairro e viu a necessidade de ter uma escola, porque a escola do Estado não agrupava crianças da idade de três anos, só colocaria crianças a partir dos sete anos. Então, esse grupo de mulheres com dois homens fez uma visita a esse espaço, que antigamente era uma fábrica e hoje é conhecida como Comber, e fez um contrato de locação e foi ficando nesse espaço. A partir daí foi conhecida como escolinha e hoje é a Escola Comunitária Luíza Mahin, conhecida nacionalmente e mundialmente. (Grupo focal com coordenadoras, Escola Comunitária Luíza Mahin, Salvador).

Posturas racistas são compreendidas como gestadas e alimentadas em ambientes diversificados da sociedade, e a escola é entendida pela maioria dos atores pesquisados como importante instituição com um papel a desempenhar no combate ao preconceito e à discriminação racial. Sendo que o diálogo é apresentado, não raras vezes, como o instrumento mais adequado na implementação dessas posturas. A escola em análise afirma realizar um trabalho diferenciado com seus alunos no sentido de “conscientizá-los” da importância em construir uma “identidade negra”. Uma professora chama a atenção para o impacto que uma postura pedagógica preocupada com a questão racial causa nos alunos.

E também a gente vê assim, quando um aluno vai entrar, assim, como um [aluno] que entrou agora em julho [...]. E o jeito como ele começou: ‘Ah, porque aquela neguinha ali.’ Aí o colega começou a dizer a ele não... E começou a dar uma aula e aí a gente diz: ‘olha o nosso trabalho aí fazendo efeito, entendeu?’ E [...] chegou num ponto que o colega ficou nervoso eu tive que

¹⁰⁷ De acordo com depoimentos das coordenadoras da escola, ela começou a funcionar de fato em 1990. Esta escola atende a Educação Infantil e também o Ensino Fundamental até a 4ª série.

intervir porque o outro não aceitava: 'Não meu filho, eu sou moreno aqui, não está vendo não? Minha mãe também é morena.' 'Mas isso não existe rapaz.' [...] Aí eu chamei ele e conversei: 'Olha, ele não estudou aqui, ele está entrando aqui na escola esse ano. Veio de outro estado, então vocês já passaram por um processo desde... O que estudou aqui desde pequeno, como o que estudou desde o início do ano.' Aí eu disse a ele, conversei com ele, então ele ainda não entendeu esse processo, vocês tiveram um tempo pra entender, ele está entrando agora, ele também vai ter esse processo. E aí a gente vê a diferença realmente da criança que estuda aqui da que vem de fora. (Grupo focal com professores do ensino fundamental, Escola Comunitária Luíza Mahin, entrevistada negra, Salvador)

Ao contrário de outras escolas, as linhas pedagógicas da Escola Comunitária Luíza Mahin priorizam a questão racial nos projetos desenvolvidos, é o que reforça uma das sete coordenadoras da escola: *Eu acho que isso na nossa escola é prioridade, negro aqui ele faz parte desse contexto, porque existe essa questão racial aqui.* Uma outra coordenadora da escola enfatiza: *O que é ser negro nessa escola? Ser negro nessa escola eu gostaria de reafirmar em cima de algumas colocações que é ser gente, que as pessoas entendam, é ser gente com seus conflitos, com seus sonhos.* (Grupo focal com coordenadoras, Escola Comunitária Luíza Mahin, Salvador)

Segundo o corpo docente, a questão racial é prioritariamente trabalhada devido à grande presença de pessoas negras na comunidade. Uma professora informa que:

Tem alguns projetos que a gente vai trabalhando, a gente vai colocando etapas, algo nesse sentido. E no final do ano tem o desfile da beleza negra que é específico para trabalhar com a questão, a gente faz o desfile das crianças que tem mais características negras. Tem muitas vezes, um outro diz: 'ah, eu não sou negra também? Por que eu não posso desfilar?' A gente diz: 'não, porque esse desfile agora é a característica do negro.' Então nas salas eles fazem uma eleição, vêem qual é o que tem mais característica e aí acontece o desfile, então esse projeto é específico. [...] a gente vai trabalhando essa questão. (Grupo focal com professores do ensino fundamental, Escola Comunitária Luíza Mahin, entrevistada negra, Salvador).

Nesse sentido, a escola desenvolve ações específicas que têm o objetivo de trabalhar a auto-estima de seus alunos, reforçando qualidades e conquistas da população negra.

Mas nós temos dois momentos muito importantes que é o dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, e também nós comemoramos o Dia da Eliminação da Discriminação Racial, e fazemos um projeto pedagógico inicial no começo do ano letivo voltado pra esses dois temas, e agora em

novembro nós fazemos o projeto de Consciência Negra. Então, são dois momentos muito fortes que nós trabalhamos aqui as questões voltadas para a auto-estima do negro, a aceitação, de onde eu vim, pra onde eu vou. (Grupo focal com coordenadoras, Escola Comunitária Luíza Mahin, Salvador).

Tem uma parte também nossa que é a sala de leitura, quando nós vamos contar literatura, nós também temos essa preocupação de bonequinha negra, pra eles comprarem sempre pra reforçar. (Grupo focal com coordenadoras, Escola Comunitária Luíza Mahin, Salvador).

As relações raciais são trabalhadas em projetos pedagógicos e há uma constante preocupação em abordar a situação dos negros brasileiros, seja de forma direta em sala de aula, seja indiretamente, como na valorização de uma estética negra pelo “curso de beleza negra” que a escola promove, ou ainda no coral que foi montado na escola, ou no teatro. Os alunos informam que a professora discute “muito” sobre questões raciais dentro e fora da sala de aula: *Tem uma pró [gíria para professora] também que fala sobre a gente... Sobre a discriminação. E também teve um desfile sobre a beleza negra. Peça do teatro. (Grupo Focal – alunos [todos negros] do ensino fundamental, Escola Comunitária Luíza Mahin, Salvador).*

Essa escola desenvolve várias atividades e projetos que incluem a questão racial como temática, através do coral e do teatro, as crianças *Vão pra outras escolas apresentar estórias, realizam apresentações: E hoje já foi um grupo agora de manhã para apresentar também e amanhã vai ter apresentação também da bonequinha preta. (Grupo Focal – alunos [todos negros] do ensino fundamental, Escola Comunitária Luíza Mahin, Salvador).*

Exercícios de desnaturalização dos estigmas podem ser visualizados nos discursos proferidos por alguns atores. Algumas práticas didaticamente adotadas apontam para a sensibilização para a problemática das relações raciais brasileiras, como a ênfase nas datas comemorativas relacionadas aos negros no Brasil em que se trabalha com teatros, danças, desfiles de moda e demais ações que indicam uma ação direta na construção da auto-estima dos alunos, possibilitando afirmações como esta em que uma aluna diz que não gostaria de mudar nada na sua constituição física: *Porque eu já sou*

negra, pra que mudar? Sou a negra. Eu tenho orgulho de minha cor. (Grupo Focal – alunos [todos negros] do ensino fundamental, Escola Comunitária Luíza Mahin, Salvador).

Uma professora complementa as informações sobre como a questão racial é trabalhada na escola. Há uma indicação da necessidade de uma reelaboração simbólica dos discursos pedagógicos possibilitando a visualização de uma estrutura imaginária que não se limita àquela que Oliveira reconhece como “marcada pelo imaginário Ocidental”. A preocupação desse autor é com o “exercício de uma diversidade na educação, reconhecendo as diferenças e olhando-as através de suas singularidades” (OLIVEIRA, S/D, p. 15). De acordo com a professora de Salvador:

E a gente colocou a questão racial aqui em tudo, no muro das salas, nas coisas que a gente decora. Não só esperar uma data pra que seja trabalhado, desde o primeiro dia de aula a gente já trabalha [...]. Tanto que teve uma aluna, há uns três anos atrás, que no final do ano, na última avaliação, ela fez um texto muito bom em que ela disse que vê aqui como um quilombo. E a gente se orgulha muito disso porque [...] pra ela fazer essa analogia, era uma garantia de que o trabalho da gente não é nenhum projeto, não é um dia, não é uma data, é constantemente [...] Então eles não vêem o negro mais como uma coisa feia. Que a gente vê que tem lugar, que a criança não quer ser o personagem negro, não quer ser aquela pessoa negra porque acha que um negro é feio. E aqui a gente tenta fazer isso no nosso dia a dia, não esperar uma data específica pra dizer: ‘ah, hoje é o 20 de novembro, hoje é o 13 de maio!’ A gente sabe sim o valor que essa data tem, pela conquista que o movimento, que a gente conseguiu, mas não só esse dia. (Grupo focal com professores do ensino fundamental, Escola Comunitária Luíza Mahin, entrevistada negra, Salvador).

Evidencia-se a importância de tematizar a questão racial nas escolas, e buscar a consolidação de ações que problematizem a essencialidade associada às relações raciais. Este é um exercício possível e demanda persistência e cuidados. Há percepções em que se valoriza o negro e reconhece seu empenho de, mesmo diante de possíveis adversidades, construir suas relações pautadas por valores positivados como pode ser notado na fala da professora:

[...] E também passar para as crianças e as crianças também se afirmarem e querer dizer: ‘eu sou negro, negro é lindo, negro é bonito, oh pró [gíria para professora] faça uma trança no meu cabelo!’ Porque antigamente a gente não gostava de fazer trança em cabelo, queria botar um

negócio para o cabelo ficar bem lisinho. Não aceitar o que a natureza lhe deu, e que só história lhe traz, e isso é muito bom, eu não gostava de vestir roupa afro, hoje eu valorizo isso. (Grupo focal com coordenadoras negras, Escola Comunitária Luiza Mahin, Salvador).

As ações adotadas nesta escola são entendidas pela comunidade, incluindo alunos, professores, diretores e pais de alunos como ações capazes de realizar transformações no ambiente escolar, no sentido de problematizar e propor inovações nas relações e interações raciais conforme vivenciadas no Brasil.

7.3 SOBRE O LUGAR DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CIDADÃ SOBRE RAÇA

Em síntese, sobre o discutido no capítulo, ressalta-se que há controvérsias, negações e ambigüidades quanto ao lugar da escola na formação cidadã sobre raça, em particular quando se acessam percepções de professores e diretores. De fato, destacando a relevância da diversidade cultural sem hierarquias e a importância histórica do povo negro há consenso no que concerne à necessidade em tratar, de forma curricular e extracurricular, as relações raciais no ambiente escolar. Há aqueles que defendem a necessidade de trabalhos desse teor, que advogam que somente a partir de um debate exaustivo poderá acontecer a superação de situações de preconceito e discriminação; e há aqueles que acreditam que tratar da temática na escola somente contribui para acirrar relações racialmente conflituosas que seriam potencializadas.

Contudo há experiências que demonstram que tratar nos bancos escolares, de forma sistemática, as relações entre brancos e negros de forma responsável e engajada contribui para a elevação da auto-estima dos alunos negros e uma orientação cidadã tanto de negros como de brancos.

Uma afirmação possível é a de que os conflitos raciais experimentados pela sociedade brasileira, que podem ser percebidos também no ambiente escolar, não são tratados de forma sistematizada

e objeto de reflexão nas escolas. Com algumas exceções, a temática é abordada esporadicamente, notadamente ela se dá em situações em que os conflitos se instauram e há a necessidade em dar uma resposta rápida ao problema; ou ainda em datas emblemáticas para as organizações negras do país, como por exemplo, no dia 20 de novembro em que se comemora o dia nacional da consciência negra. Se por um lado, as experiências indicaram que a questão racial é insuficientemente trabalhada nas escolas, por outro, os anseios e sugestões apresentadas indicam para a necessidade de que esta temática seja mais cuidadosamente trabalhada nos espaços escolares.

Embora sejam estas as posturas observadas, é recorrente a percepção da necessidade de que a escola apresente-se como um estratégico ator no combate aos preconceitos e discriminações racialmente orientados. Desta forma, houve sugestões diretas dos mais variados atores presentes no ambiente escolar para que as escolas empreendam propostas e projetos pedagógicos que tratem de forma sistemática e constante as relações raciais, objetivando a construção de um ambiente mais racialmente democrático. Um ambiente que pode ser descrito como pleno de informações sobre toda a diversidade que constitui o panorama brasileiro e cuidadoso para que não haja pessoas preteridas ou preferidas em decorrência do pertencimento étnico-racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

_____; CASTRO, M. G. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, UNESCO, 2003.

_____; RUA, M. das G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, UNESCO, 2002.

_____ et alii. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, UNESCO, 1999.

ABRAMOWICS, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra cabeça da diversidade na escola. São Paulo: Papyrus, 2005.

ALVES, A. L. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? **Revista Afro-Ásia**. Salvador: n. 25-26, 2001.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. Ainda sobre o fracasso escolar. **Portal Cristovam Buarque**. Disponível em: < <http://www.cristovam.com.br/index.php?page=lernoticia&idmateria=1616&idcanal=4> > . Acesso em: 24 ago. 2005.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: UFSC, 1998.

BERND, Z. **O que é negritude**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BONAMINO, A.; FRANCO, C.; ALVES, F. **The color of educational inequalities in Brazil**. Disponível em: < <http://www.preal.org/FIE/pdf/lopbc/Bonamino.pdf> > . Acesso em: 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais. **Resultados do Saeb, 2003**: versão preliminar. Brasília: MEC/INEP, jul. 2004. Disponível em :< <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf> > .

CAMPANHA **Onde Você Guarda seu Racismo?** Disponível em: < <http://www.dialogoscontraoracismo.org.br/forms/interna.aspx?IdSecao=1> > Acesso: 20/6/2005

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquidade e branqueamento. Petrópolis: Vozes, 2002.

CEPIA. **Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**, 1968. In: _____. **Instrumentos Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: CEPIA, 2001.

_____. **A promoção da diversidade racial no Brasil: uma visão dos Estados Unidos**. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 31, out. 1997.

CARDOSO, E. L. **Bruxas, espíritos e outros bichos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1992.

CARNEIRO, S. Raça, gênero e ações afirmativas. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Org.). **Levando a raça a sério**. Rio de Janeiro: UERJ, Coleção Políticas da Cor, 2004.

CARVALHO, J. J. de. Metamorfoses das tradições performáticas Afro-brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento. **Série Antropologia**, Brasília: UnB, n. 354, 2004.

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

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu: estudos de gênero**. São Paulo: Unicamp, 2004. (O risco do bordado; 22).

CASTEL, R. **As Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTRO, M. G. Alcance e limites das políticas de identidade. **Democracia Viva**, n. 19, p.12-21, nov./dez. 2003.

_____. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. **Revista Estudos Feministas**, v. 0, p. 57-74, 1992.

_____. Gênero e raça: desafios à escola. In: SANTANA, M. O. (Org.). Lei 10 639/03 – educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. **Pasta de Textos da Professora e do Professor**. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Veredas das noites sem fim**: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro / Summus, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

CHARLOT, B. **Qualidade social da escola pública e formação dos docentes**. 2005 (mimeo.).

CUNHA, Jr. H. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992.

DA MATTA, R. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, MEC, Cortez, 2001.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo:, n. 115, p. 139 – 154, mar. 2002.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983. (Coleção outra gente; v.1)

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; FERNANDES, C. **Aprendendo sobre a escola eficaz: evidências do Saeb 1999**. Brasília: Inep/MEC, 2002. Disponível em: < <http://www.dmi.ubi.pt/~meferrao/INEP.pdf> > . Acesso em: 2005.

FIGUEIRA, V. M. O preconceito racial na escola. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 18, p. 63-72, 1990.

FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCALT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRASER, N. **Justice Interruptus: critical reflections on the post-socialist condition**. Nova York: Routledge, 1997.

FRY, P. Feijoada e *soul food*. In: ESTERCI, N. et all (Org.). **Fazendo antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

_____ ; MAGGIE, Y. Le débat qui n'a pas eu lieu: les quotas pour les noirs dans les universités brésiliennes. **Cahiers du Brésil contemporain**, n. 49-50, p.167-182, 2002.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Fatores associados ao desempenho em língua portuguesa e matemática: a evidência do SAEB – 2003**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, ago. 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; 5).

GOMES, N. L. 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, jan./jun. 2003.

_____. Trajetórias escolares / corpos negros e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? In: XXV REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2002. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2002.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro / Summus, 2001.

_____; SILVA, P. B. G. e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.29, n.1, jan./jun. 2003.

_____; _____. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com 'raça' em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

_____. A democracia racial. A Democracia Racial. In: OLIVEIRA, I.de (Org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Cadernos PENESB**. Niterói: UFF, n. 4, 2002. Disponível em: < <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf> > . Acesso: 11 jul. 2005.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.**, v. 47, n.1, p. 9-43, 2004.

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

_____; HUNTLEY, L. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HALMENSCHLAGER, V. L. da S. **Etnomatemática: uma experiência educacional**. São Paulo: Selo Negro / Summus, 2001.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 18, p. 63-72, 1990.

_____; SILVA, N. do V. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional do Brasil. In: _____; _____; LIMA, M. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p. 218-230.

_____; _____. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, jul. 2001. (Texto para discussão; 807).

_____. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2002.

HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula: visita à História Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro / Summus, 2005.

HOOKS, B. **Straightening our hair**. New York: Avant-Garde Z Magazine, 1988.

INOCÊNCIO, N. O. Diversidade racial nas artes visuais: o caso brasileiro. **Revista Humanidades**. Brasília: UnB, n. 47, dez.1999.

_____. Representação visual do corpo afrodescendente. In: PANTOJA, S. (Org.). **Entre Áfricas e Brasis**. São Paulo: Paralelo 15, 2001.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balaço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

KING, J. E. Como a pesquisa na educação do negro pode se tornar uma forma de luta pela liberdade humana?. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Cadernos PENESB**. Niterói: UFF, n. 5, 2004.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LIMA, M. N. M. de (Org.). **Escola plural: a diversidade está na sala; formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana**. Salvador: Cortez Ed, CEAFFRO, UNICEF, 2005.

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

LUZ, M. A. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Salvador: Edições SECNEB, 1994.

_____. Educação e pluricultura nacional. In: LUZ, M. A. (Org.). **Identidade negra e educação**. Salvador: Ianamá, 1989.

MACHADO, V. Por uma pedagogia nagô. In: FONSECA, D. P. R. (Org.). **Resistência e inclusão: história, cultura, educação e cidadania afrodescendentes no Brasil e nos Estados Unidos**, v. 1. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Consulado Geral dos Estados Unidos, 2003.

MENEZES, W. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Rio de Janeiro: Fundação Joaquim Nabuco, ago. 2002. (Trabalhos para discussão;147). Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>> . Acesso em: 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

_____. _____. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes,1999.

MERTON, R. K.; FISKE, M.; KENDALL, P. L. **The focused interview: a manual of problems and procedures**. New York: The Free Press, 1956.

MIRANDA, C. et alii. (Org.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. (Coleção políticas da cor).

MOTTA, R. Paradigmas das relações raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: CEAA, n. 38, dez. 2000.

MUNANG, K. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquidade e branqueamento**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. **Cadernos PENESB**. Rio de Janeiro: Intertexto, n. 1, 1998.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. (Org.). **100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Fundação Cultural Palmares, USP, 2003.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. Brasília: Fundação Palmares, OR Editor Produtor Editor, 2002.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NEVES, P. S. da C. Luta anti racista: entre reconhecimento e redistribuição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. ANPOCS, v. 20, n. 59, p. 81-96, out. 2005.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

_____. _____. 2.ed. São Paulo: T. A. Queiroz., 1991.

NOLETO, M. J. **Abrindo espaços**: educação e cultura de paz. Brasília: UNESCO, 2004.

NOVAES, S. C. **Jogo de espelhos**: imagens da representação de si através dos outros. São Paulo: EDUSP, 1993.

OLIVEIRA, I. G.; SILVA, P. B. (Org.). **Negro e educação**: identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Belo Horizonte: ANPED, 2003.

OLIVEIRA, J. M. de. **Matrizes imaginárias e arquetipais do negro como mal no pensamento educacional do ocidente**. Grupo de estudos Afro Brasileiros, n. 21. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/26/tpge21.htm> > . Acesso em: 14 Set. 2005.

PANTOJA, S. (Org.). **Entre Áfricas e Brasis**. Brasília: Paralelo 15, 2001.

PEREIRA, C. Movimento negro, um projeto em construção. **Revista Ruptura**, n. 4, jan.1996. Disponível em: < www1.autogestao.hpg.ig.com.br/projetonegro > .

PHILLIPS, M.; CROUSE, J.; RALPH, J. Does the black-white test score gap widen after children enter school? In: JENCKS, C.; PHILLIPS, M. (Org.). **The black-white test score gap**. Washington: The Brooking Institution, 1998.

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: _____ (Org.). **O negro na universidade**: novos toques. Salvador: Programa A Cor da Bahia/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Humanas da UFBA, n. 5, p. 13-56, 2002.

REDE FEMINISTA DE SAÚDE. **Dossiê assimetrias raciais no Brasil**: alerta para elaboração de políticas. Brasília: Rede Feminista de Saúde, 2001.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSEMBERG, F. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (mimeo.).

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 96, fev. 1996.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SAHLINS, M. D. **Ilhas de história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SANTANA, M. O. (Org.). Lei 10 639/03 – educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. **Pasta de Textos da Professora e do Professor.** Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

SANTOS, G G.; SILVA, M. P. da (Org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SEGATO, R. L. Em memória de tempos melhores: os antropólogos e a luta pelo direito. **Revista Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: v. 11, n. 23, jan./jun. 2005.

SEMINÁRIO NACIONAL DISCRIMINAÇÃO E SISTEMA LEGAL BRASILEIRO, Brasília, 20 nov. 2001. **Anais**. Brasília: Editora do TST, 2001.

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO; CED, 1995.

SILVA, M. A. da (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Selo Negro / Summus, 2003.

_____. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro / Summus, 2001.

SILVA, M. D. da. Enfrentando preconceitos: um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades. **Rev. Antropol.**, v. 41, n.1, 1998.

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 18, p. 67-76, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13794.pdf> > .

_____; _____. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, v. 43, n. 3., 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000300001&lng=pt&nrm=iso > .

SILVA, P. B. G. e. Aprendizagem e ensino nas africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. São Paulo: Papirus, 2005.

_____. Projeto Nacional de educação na perspectiva dos negros brasileiros. In: UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Conferências do Fórum Brasil de Educação**. Brasília: UNESCO, MEC, CNE, 2004.

_____. **Resultados do Saeb 2003**: versão preliminar. Brasília: MEC/INEP, jul. 2004. (versão preliminar). Disponível em : < <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf> > .

_____; PINTO, R. P. (Org.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2001.

SILVA JR. H. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVÉRIO, V. R. O papel das Ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: _____. SILVA, P. B. G. e (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cad. Pesqui.**, n.117, p. 219-246, nov. 2002.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

SOLIGO, A. F.; WECHSLER, S. M. Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes. **Escritos sobre Educação**. Brasília: Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, n.1, dez. 2002.

SOUSA, A. L. de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro / Summus, 2001.

SOUZA, E. F. de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro / Summus, 2001.

SOUZA, M. E. V. **Ideologia racial, movimento negro no Rio de Janeiro e educação escolar**. 1966. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

_____. **Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/26/tpge21.htm> > . Acesso em: 1 ago. 2005.

TAKAHASHI, F. Rejeição na escola diminui desempenho de aluno em até 23%. **Folha de São Paulo**. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15916.shtml> > . Acesso em: 28 ago. 2005.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. A promoção da diversidade racial no Brasil: uma visão dos Estados Unidos. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: n. 31, out. 1997.

_____. Repensando as relações de raça no Brasil. In: SILVÉRIO, W. R. Dossiê relações raciais. **Teoria e Pesquisa**. São Carlos: UFSCar, n. 42-43, jan./jul. 2003.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. Rio de Janeiro: Editora S.A, 1999.

VAUGHAN, M. **Curing their Ills**: colonial power and African Illnes. Califórnia: Stanford University Press, 1991.

WARE, V. O poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar”. In: _____. (Org). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Ed. Garamond Universitária, 2004.