



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANDRÉIA CARDOSO SILVEIRA

RAÇA E DESEMPENHO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS NEGRAS E
BRANCAS EM ESCOLAS INTEGRANTES DO PROJETO GERES EM SALVADOR
- BA

Salvador
2012

ANDRÉIA CARDOSO SILVEIRA

**RAÇA E DESEMPENHO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS NEGRAS E
BRANCAS EM ESCOLAS INTEGRANTES DO PROJETO GERES EM SALVADOR
– BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Dora Leal Rosa

Salvador

2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silveira, Andréia Cardoso.

Raça e desempenho escolar : uma análise comparativa do desempenho de crianças negras e brancas em escolas integrantes do Projeto Geres em Salvador – BA / Andréia Cardoso Silveira. – 2012.

191 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Dora Leal Rosa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Rendimento escolar. 2. Relações raciais. 3. Negros. 4. Brancos. I. Rosa, Dora Leal. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.27 – 22. ed.

ANDRÉIA CARDOSO SILVEIRA

RAÇA E DESEMPENHO ESCOLAR:

**UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS NEGRAS E
BRANCAS EM ESCOLAS INTEGRANTES DO PROJETO GERES EM SALVADOR
– BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2012.

Banca Examinadora

Dora Leal Rosa – Orientadora _____

Doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia

Delcele Mascarenhas Queiroz _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

José Albertino Carvalho Lordêlo _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

A

Deus, meu criador e fiel companheiro, a minha família pelo carinho e incentivo e ao meu noivo Marcony pelo amor e amizade que a mim sempre dedicou.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por estar sempre presente em minha vida, dando-me sabedoria, força e coragem para lutar pelos meus objetivos.

A minha família, que, mesmo longe, sempre esteve ao meu lado incentivando, apoiando e torcendo pelo meu sucesso.

Ao meu companheiro Marcony, por ter dividido comigo tantas angústias e dificuldades durante as etapas de escrita deste trabalho, mas também pela amizade e amor incondicional.

A Profa. Dra. Dora Leal Rosa, minha orientadora, pelo apoio, confiança e responsabilidade com que me orientou.

Ao Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório, meu co-orientador, que de maneira brilhante, auxiliou-me na construção deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, em especial o Professor Albertino Lordêlo, pelos momentos de aprendizagem que contribuíram para meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

Aos colegas do grupo de Avaliação em Educação da UFBA pelas experiências e saberes trocados, bem como pelos momentos de alegria compartilhados.

Aos meus queridos colegas e amigos Joedson Brito, Alex Campanha, Aparecida Pires, Jaqueline Dourado e Cléssia Lobo pelo apoio e amizade.

Enfim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para esta grande conquista. Obrigada!

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Bourdieu, 2008

SILVEIRA, ANDRÉIA CARDOSO. Raça e desempenho escolar: uma análise comparativa do desempenho de crianças negras e brancas em escolas integrantes do projeto Geres em Salvador – BA. 191 f.il. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

Na história recente as desigualdades raciais têm ocupado importante espaço na agenda de debates no campo educacional brasileiro. Tal avanço tornou-se possível à medida que estudos evidenciaram a existência de disparidades entre negros e brancos, tanto no acesso quanto no aproveitamento escolar. Duas explicações para essas desigualdades são assinaladas na literatura produzida. A primeira é que tais desigualdades podem ser explicadas pela questão econômica, não mantendo nenhuma relação com a questão racial. A segunda defende que as ações preconceituosas e discriminativas se estabelecem como principal gerador das desigualdades educacionais. A partir do enfoque colocado, este estudo tem como objetivo investigar se existem diferenças de desempenho entre alunos negros e brancos de mesmo perfil socioeconômico em escolas integrantes do Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 - GERES, em Salvador – BA, bem como se o preconceito racial se constitui numa causa associada às diferenças de desempenho. Para isso, foi realizada uma pesquisa predominantemente qualitativa com estudos quantitativos. A utilização das duas abordagens de pesquisa ocorreu em duas etapas distintas. Primeiramente, utilizou-se a abordagem quantitativa por meio do banco de dados do Projeto GERES e, posteriormente, com fins de compreender e analisar os dados alcançados sobre o desempenho escolar recorreu-se ao trabalho qualitativo por meio de técnicas de pesquisa como análise documental e entrevistas semiestruturadas. Através da pesquisa ficou constatado que as crianças negras possuem desempenho inferior aos das crianças brancas. Todavia, ao comparar o desempenho por nível socioeconômico, observou-se que entre as crianças de nível socioeconômico baixo, o negro possui melhor aproveitamento escolar. No nível socioeconômico médio ocorre uma inversão dos resultados, pois os brancos superam, ainda que com uma diferença não tanto significativa, o desempenho escolar dos estudantes negros. Entre os alunos de nível socioeconômico alto, as diferenças de desempenho se ampliam e apontam, novamente, o melhor aproveitamento escolar das crianças brancas. Com o objetivo de tentar explicar os resultados alcançados, foram selecionadas as escolas com maiores diferenças de desempenho entre negros e brancos de nível socioeconômico médio e alto para posterior realização de trabalho empírico. Assim, três escolas foram selecionadas, duas da rede municipal e uma da rede privada de ensino de Salvador-BA. Nessas escolas a partir dos relatos de professores, diretores e alunos que participaram do Projeto GERES, foi possível observar que o preconceito racial se constitui numa causa associada às diferenças de desempenho entre negros e brancos.

Palavras-chaves: Raça. Desempenho Escolar. Negros. Brancos.

SILVEIRA, ANDRÉIA CARDOSO. Raza y rendimiento escolar: un análisis comparativo del desempeño de los niños negros y blancos en escuelas integrantes del Proyecto GERES, en Salvador – BA. 191 f.il. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMEN

En la historia reciente las desigualdades raciales han ocupado lugar destacado en la agenda de discusiones en el campo educativo brasileño. Este progreso fue posible ya que los estudios han demostrado la existencia de disparidades entre negros y blancos en el acceso y en el rendimiento escolar. Hay dos explicaciones para estas discrepancias y se observan en la literatura producida. La primera es que esas desigualdades se explican por el tema económico y no se mantiene ninguna relación con la raza. La segunda sostiene que las acciones sesgadas y discriminatorias se establecen como la principal fuente de desigualdad educativa. Centrándose en el conjunto, este estudio tiene como objetivo investigar si existen diferencias en el rendimiento entre los estudiantes negros y blancos del mismo perfil socioeconómico en escuelas que pertenecen al Proyecto Estudio Longitudinal da Geração Escolar 2005 – GERES, en Salvador – BA y como prejuicio racial constituye una de las causas asociadas a las diferencias de rendimiento. Para ello, se realizó un estudio predominantemente cualitativo con estudios cuantitativos. El uso de ambos enfoques de investigación se produjo en dos pasos distintos. En primer lugar, se utilizó un enfoque cuantitativo a través de diseño de bases de datos del Proyecto GERES y, después, con la finalidad de comprender y analizar los datos obtenidos en el rendimiento escolar recurrió a la investigación cualitativa, a través de técnicas de investigación como el análisis documental y entrevistas semi-estructuradas. A través de la investigación se encontró que los niños negros han estado debajo de los niños blancos. Sin embargo, al comparar los resultados por nivel socioeconómico muestra que entre los niños de nivel socioeconómico bajo, el negro tiene un mejor rendimiento escolar. En el nivel socioeconómico medio ocurre una reversión de los resultados, pues los blancos han superado, aunque con una diferencia no tan significativa, el rendimiento escolar de los estudiantes negros. Entre los estudiantes de nivel socioeconómico alto las diferencias de rendimiento se magnifican y muestran de nuevo el mejor rendimiento escolar de los niños blancos. Con el objetivo de intentar explicar los resultados logrados hemos seleccionado las escuelas con mayores diferencias en el rendimiento entre negros y blancos en el estatus socioeconómico medio y alto para llevar adelante un trabajo empírico. Por lo tanto, tres escuelas fueron seleccionadas, dos municipales y uno de los colegios privados en Salvador, Bahia. A través de los relatos de los maestros de esas escuelas, directores y estudiantes que participaron del Proyecto GERES, se observó que el prejuicio racial constituye una de las causas asociadas a diferencias en el rendimiento entre negros y blancos.

Palabras-clave: Raza. Desigualdades. Rendimiento escolar.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Primeira limpeza – Número de escolas e alunos restantes	81
Quadro 2 –	Segunda limpeza – Número de alunos negros e brancos por rede de ensino.....	82
Quadro 3 –	Número de alunos negros e brancos por NSE.....	82
Quadro 4 –	Escolas selecionadas.....	84
Quadro 5 –	Síntese das informações coletadas em cada planilha / questionário.....	85
Quadro 6 –	Número de professores e diretores por escola selecionada.....	88
Quadro 7 –	Categorias/manifestação de preconceito racial.....	89-90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Cor/raça do aluno.....	94
Gráfico 2	– Gênero do aluno.....	95
Gráfico 3	– Idade do aluno.....	96
Gráfico 4	– Estrato referente à última escola do aluno.....	98
Gráfico 5	– Proficiência em Matemática e Português.....	99
Gráfico 6	– Proficiência em Matemática e Português na rede privada de ensino.....	101
Gráfico 7	– Proficiência em Matemática e Português na rede estadual de ensino.....	102
Gráfico 8	– Proficiência em Matemática e Português na rede municipal de ensino.....	103
Gráfico 9	– Nível socioeconômico - NSE dos alunos.....	105
Gráfico 10	– Proficiência em Matemática e Português dos alunos com NSE baixo.....	106
Gráfico 11	– Proficiência em Matemática e Português dos alunos com NSE médio.....	107
Gráfico 12	– Proficiência em Matemática e Português dos alunos com NSE alto.....	109
Gráfico 13	– Proficiência em Matemática e Português na rede Privada de ensino com alunos de NSE baixo.....	111
Gráfico 14	– Proficiência em Matemática e Português na rede estadual de ensino de alunos com NSE baixo.....	112
Gráfico 15	– Proficiência em Matemática e Português na rede municipal de alunos com baixo NSE.....	113
Gráfico 16	– Proficiência em Matemática e Português na rede privada de alunos com NSE médio.....	114
Gráfico 17	– Proficiência em Matemática e Português na rede estadual de alunos com NSE médio.....	115
Gráfico 18	– Proficiência em Matemática e Português na rede municipal de alunos com NSE médio.....	116

Gráfico 19	– Proficiência em Matemática e Português na rede privada de alunos com NSE alto.....	118
Gráfico 20	– Proficiência em Matemática e Português na rede municipal de alunos com NSE alto.....	120
Gráfico 21	– O desempenho escolar de negros e brancos com NSE alto em Português e Matemática na Escola Privada - “A”.....	122
Gráfico 22	– O desempenho escolar de negros e brancos de NSE médio em Português e Matemática na Escola Municipal - “B”.....	123
Gráfico 23	– O desempenho escolar de negros e brancos de NSE médio em Português e Matemática na Escola Municipal “C”.....	124
Gráfico 24	– Gênero dos alunos por grupo racial.....	133
Gráfico 25	– Idade dos alunos por grupo racial.....	134
Gráfico 26	– Repetência Escolar.....	135
Gráfico 27	– Amigos das crianças negras e brancas.....	143
Gráfico 28	– Local da sala em que o aluno sentava.....	144
Gráfico 29	– Raça/cor dos profissionais.....	148
Gráfico 30	– Idade dos professores.....	148
Gráfico 31	– Escolaridades dos educadores.....	149
Gráfico 32	– Tempo de atuação em educação.....	149
Gráfico 33	– Tempo de atuação na escola.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Proficiência Média dos alunos de 4 ^a e 8 ^a série do Ensino Fundamental e da 3 ^a serie do Ensino Médio em Português e Matemática, segundo a raça.....	18
Tabela 2	– Proporção (%) de alunos da 4 ^a serie do Ensino Fundamental com pontuação considerada “muito crítica” ou “crítica” nos testes de Matemática, segundo a raça e classe econômica.....	20
Tabela 3	– Alunos - Amostra e Participantes.....	125
Tabela 4	– Professores e Diretores – Amostra e Participantes.....	126
Tabela 5	– Classificação raça/cor dos alunos no momento da realização da pesquisa.....	133
Tabela 6	– Local em que o aluno reside.....	136
Tabela 7	– Com quem a criança mora.....	138
Tabela 8	– Número de irmãos.....	139
Tabela 9	– Escolaridade da mãe.....	139
Tabela 10	– Escolaridade do pai.....	140
Tabela 11	– Apoio nas atividades escolares.....	141
Tabela 12	– Hábitos de leitura.....	141
Tabela 13	– Tipo de leitura.....	142
Tabela 14	– Práticas de preconceitos observadas pelos alunos nas escolas.....	146
Tabela 15	– Discriminação racial manifestadas nas relações sociais da escola.....	150-151
Tabela 16	– Atividades desenvolvidas pelos professores.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
GERES	Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISCO	International Standard Classification of Occupation
ISEI	International Socio-Economic Index of Occupational Status
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRONEX	Programa Núcleo de Excelência
PUC - Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	21
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS	24
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO RAÇA	24
2.2 CULTURAS SILENCIADAS NO CURRÍCULO ESCOLAR	30
2.3 PRÁTICAS DISCRIMINATIVAS E PRECONCEITUOSAS NO COTIDIANO ESCOLAR	35
2.3.1 O cotidiano escolar e as relações raciais	37
2.3.2 O negro no livro didático	41
3 CAPITAL CULTURAL E SUCESSO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU	45
3.1 A ESCOLA E O PARADIGMA DA REPRODUÇÃO	45
3.1.1 Contexto de construção do paradigma da reprodução	47
3.1.2 A teoria da reprodução: principais ideias	50
3.2 O CAPITAL CULTURAL À LUZ DE BOURDIEU	55
3.2.1 Os três estados do capital cultural	58
3.2.2 Capital cultural enquanto <i>habitus</i>	60
3.3 O CAPITAL CULTURAL COMO ELEMENTO DA HERANÇA FAMILIAR: EFEITOS SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR	63
3.3.1 A posse do capital cultural e o sucesso escolar	65
3.3.2 O capital cultural e o investimento em educação nos diversos grupos sociais	70
4 PERCURSO METODOLÓGICO	77
4.1 1ª ETAPA DE ESTUDO – BANCO DE DADOS DO PROJETO GERES	77
4.1.1 O Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – GERES	78
4.1.2 Passos metodológicos	80
4.2 2ª ETAPA DO ESTUDO – PESQUISA EMPÍRICA.....	86

4.2.1 Passos metodológicos	87
4.3 ANÁLISES DOS DADOS	90
5 O DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS INTEGRANTES DO PROJETO GERES EM SALVADOR - BA	93
5.1 OS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DO BANCO DE DADOS DO PROJETO GERES	93
5.1.1 O perfil dos sujeitos que compuseram a amostra desse estudo	94
5.1.2 O desempenho escolar dos alunos	98
5.1.3 O desempenho escolar das crianças negras e brancas das escolas selecionadas	122
5.2 FATORES QUE CAUSAM DESIGUALDADES DE DESEMPENHO ENTRE NEGROS E BRANCOS	125
5.2.1 Caracterização das escolas	126
5.2.1.1 Caracterização da escola privada “A”	126
5.2.1.2 Caracterização da escola municipal “B”	129
5.2.1.3 Caracterização da escola municipal “C”	130
5.2.2 Entrevista com os alunos participantes da pesquisa	132
5.2.2.1 Características sócio-culturais dos alunos	136
5.2.2.2 Práticas de preconceito racial nas escolas reveladas pelos alunos	142
5.2.3 Entrevista com os educadores participantes da pesquisa	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	175
APÊNDICE A - 1. ESTUDO LONGITUDINAL DA GERAÇÃO ESCOLAR 2005 - GERES	175
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES E DIRETORES ..	188
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS	190

1 INTRODUÇÃO

Na história recente, as desigualdades raciais têm ocupado importante espaço na agenda de debates no campo educacional brasileiro. Com o advento das políticas afirmativas¹ diferentes, posições têm-se colocado nesse debate: de um lado, colocam-se aqueles que defendem que as desigualdades sociais e educacionais podem ser explicadas pela questão econômica, não mantendo nenhuma relação com a questão racial; de outro lado, há aqueles que compreendem que as desigualdades existentes entre negros e brancos fundamentam-se na questão racial.

Segundo Osorio (2008, p. 70) essa divergência remete à tradição sociológica de explicação das desigualdades raciais no Brasil, que teve como eixo de discussão a questão da mobilidade social e que são explicitadas a partir de três ondas teóricas². Na primeira onda, Gilberto Freire (1994) se constituiu numa referência importante apontando aspectos positivos da escravidão e a defesa de que o racismo não existia ou era de pouca importância, podendo ser superado por meio do desenvolvimento econômico em que os negros poderiam ter a oportunidade de alcançar uma mobilidade social (OSORIO, 2008, p. 70).

Para os representantes da primeira onda, uma evidência da inexistência do racismo, ou de existência insignificante na sociedade brasileira, seria a mobilidade ascendente dos mulatos. Entre as elites econômicas e políticas havia alguns mestiços em ocupações prestigiosas assinalando para ausência de racismo (OSORIO, 2008, p. 70). “Negros no extremo escuro da escala de cor não estariam tão integrados à sociedade livre - eles ou seus parentes ascendentes teriam experimentado uma escravidão mais recente, e essa seria a razão de sua condição inicial mais baixa”. Porém, com o decorrer do tempo e o progresso econômico, as oportunidades surgirão para todos e as desigualdades seriam eliminadas (OSORIO, 2008, p. 70).

¹Políticas destinadas à correção de desigualdades sócioeducacionais a que historicamente foram submetidos alguns segmentos no Brasil, entre os quais o povo negro (SELL, 2002).

²Conforme Osorio (2008) o uso de “ondas teóricas” faz-se importante, uma vez que no que, se refere aos estudos sobre desigualdade racial, não existe uma separação rígida dos estudos ou autores por escolas. As discussões travadas têm características de continuidade e fluidez dos pensamentos.

Já na segunda onda teórica, ocorre uma reação à afirmação da ausência ou inocuidade do preconceito racial. De acordo com os representantes dessa onda, o preconceito racial é real e tem uma particularidade. A sua compreensão depende de dados históricos e de maneira específica das relações raciais que vigoraram no regime escravista. Nessa referida onda, há um compartilhamento da ideia defendida na onda anterior em que se destacam que nas primeiras décadas do século XX a ocorrência da transição da sociedade de castas à sociedade de classes provocou uma ampliação significativa da mobilidade social (OSORIO, 2008). Contudo, faz parte dessa onda o entendimento de que há divergências quanto “às origens, natureza e a forma de atuação do preconceito, e também quanto à provável dinâmica temporal (futura) da desigualdade racial”. Uma referência importante foi Florestan Fernandes, que compreendeu a existência do racismo, podendo ser entendido com base nas relações ocorridas durante o regime escravista. Todavia, para o autor, a modernização das sociedades eliminaria os resquícios da escravidão e, conseqüentemente, os obstáculos que impedem os negros de ascender socialmente (OSORIO, 2008, p. 74). Sobre isso Fernandes (1978, p. 160) acrescenta:

A aquisição e a melhoria paulatinas de meios estáveis de ganho tendem a criar condições favoráveis à absorção do negro e do mulato na ordem social competitiva. Aos poucos, ambos deixam de ficar à margem da vida social organizada e logram classificar-se no sistema vigente de classes sociais [...]. Ao que parece, tendem a diluir-se ou a desaparecer, pelo menos no nível da proletarização, certas barreiras que impedem ou dificultavam a classificação social do negro e do mulato [...]. À medida que ela se concretiza, o “negro” supera, graças ao seu esforço, a antiga situação de pauperismo e de anomia social, deixando de ser um ser marginal (em relação ao regime de trabalho) e um dependente (em face do sistema de classificação social) [...].

Conforme Osorio (2008) a última onda teórica, com os representantes Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, assinala o quesito raça como causador das desigualdades sociais, especificamente educacionais. Nessa onda defende-se que as desigualdades sociais em vez de terem sido ultrapassadas pelos processos de modernização foram “racionalizadas”, permitindo que os brancos continuassem sendo privilegiados, e agora em uma sociedade caracterizada como moderna e com significativa mobilidade social. Os representantes dessa onda estudaram as

consequências da discriminação racial de origem social na educação, no mercado de trabalho, na localização na estratificação social, além do exercício da política (OSORIO, 2008, p. 82). Nesses trabalhos, as práticas preconceituosas, veladas nas diversas relações sociais, adquiriram significativo espaço no âmbito das pesquisas, sendo apontadas como uma das explicações para as disparidades existentes entre negros e brancos. Tal realidade é bastante promissora, uma vez que a identificação do racismo como causa associada às desigualdades existentes entre negros e brancos poderá contribuir para o fortalecimento de políticas e ações em prol da eliminação dos obstáculos raciais, que impedem a população negra de usufruir de seus direitos.

Tais explicações ajudam-nos a situar dois paradigmas divergentes a respeito da questão racial no Brasil - aqueles que concordam com a democracia racial, defendendo que os empecilhos impostos pela discriminação em função do pertencimento étnico são significativamente menos importantes que os impactos econômicos (SILVA, A. et al., 2009, p. 62- 63). Para esses sujeitos, a primeira ação a ser ostentada é a eliminação da pobreza através de políticas universais, desfocalizando dos aspectos raciais entendidos como desprezíveis em um país mestiço. De maneira contrária, encontramos nos defensores da igualdade racial uma compreensão de que as ações preconceituosas e discriminativas se estabelecem como forte causador das disparidades sociais. Estes pregam à necessidade de políticas públicas focadas na questão racial, ou seja, que ofereçam oportunidades à população negra (SILVA, A. et al., 2009, p. 62 - 63).

Apesar dessa ausência de consenso em torno dos possíveis determinantes para as discrepâncias sociais, e de ser ainda significativo o número de pessoas que se opõem às políticas compensatórias, no Brasil têm sido desenvolvidas várias iniciativas de combate à discriminação racial. Essas ações têm um caráter positivo à medida que objetivam construir uma sociedade menos excludente, porém elas precisam ser aprimoradas, haja vista que percebemos que a população negra continua enfrentando situações de disparidades, tanto racial, como social (assinalando a continuidade das disparidades presentes na sociedade brasileira).

Ao tratar desta questão, a 4ª Edição do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) (2011) apresenta informações que demonstram a amplitude desse quadro. Conforme esse

documento, em 2009, entre os 10% mais ricos do país, a participação da população negra foi aproximadamente 24%. Já entre os 10% mais pobres; em 2009 os negros correspondiam a 72%.

Essas disparidades também se fazem ainda mais presentes no plano educacional, uma vez que negros e brancos não possuem o mesmo nível de escolaridade. Apesar de ter ocorrido, entre o período de 1995 a 2009, um aumento de 2,4 anos de estudos da população negra com 15 anos ou mais de idade, nota-se que esses sujeitos continuam apresentando índices inferiores aos brancos, pois em 2009, os negros possuíam uma média de 6,7 de anos de estudos e os brancos 8,4 (BRASIL, 2011).

Além das desvantagens em relação aos brancos, no que concerne aos anos de escolaridade, comprova-se ainda que os negros também possuem desempenho inferior aos brancos em sua trajetória escolar, conforme dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2003) referentes à avaliação das habilidades dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Português e Matemática (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Tabela 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	
4º E.F	176,01	165,36	10,70	184,82	172,41	12,40
8º E.F	240,28	224,46	16,82	255,71	236,20	19,51
3º E.M	275,27	258,20	17,07	290,29	267,89	22,41

Fonte: Inep/SAEB (2003 apud CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 107).

A partir da tabela 1, observa-se que os alunos negros apresentaram desempenho inferior ao das crianças brancas em ambas as disciplinas (Português e Matemática), assim como nas três séries avaliadas pelo SAEB. É interessante observar ainda que as diferenças de desempenho entre crianças negras e brancas

aumentam à medida que as crianças estão alocadas em séries superiores (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). No caso do exame em Matemática, a diferença da proficiência média entre brancos e negros na 4^o série do ensino fundamental foi 12.40, enquanto que na 8^o série foi de 19.51 e no 3^o ano do ensino médio a diferença foi 22.41.

Ao tratar das desigualdades de desempenho entre crianças negras e brancas, Castro e Abramovay (2006) expõem que a ocorrência de ações preconceituosas e discriminativas na instituição escolar pode ser assinalada como uma das causas para os resultados negativos de proficiência escolar dos alunos negros. A presente afirmação é resultado de uma pesquisa coordenada pelas referidas autoras a partir do convênio entre o Ministério da Educação (MEC/INEP) com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de Avaliações quantitativas sobre desempenho escolar e raça 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) assim como por análises qualitativas. Esta última, realizada por meio de grupos focais, entrevistas, observação, entre outros, investigou 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” tanto de crianças quanto de jovens (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 22). Foi selecionada para compor a amostra da pesquisa qualitativa uma capital de um estado de cada região do Brasil. Belém, na região Norte, Distrito Federal, na região Centro Oeste, São Paulo, na região Sudeste, Porto Alegre, na região Sul e Salvador, na região Nordeste. Em cada uma destas regiões selecionaram-se cinco escolas para trabalho de campo - duas escolas privadas, sendo uma do ensino fundamental, outra do ensino médio; três escolas públicas, sendo que duas eram do ensino fundamental e uma do ensino médio (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

A partir da análise quantitativa da base de dados do SAEB, Castro e Abramovay (2006) apresentam resultados sobre o quadro de desigualdades de desempenho entre alunos negros e brancos, inclusive com o mesmo perfil socioeconômico, nos testes do SAEB (2003). O alcance desse resultado foi possível a partir da separação de dois fatores ocasionadores de desigualdades - a cor e a

condição econômica do aluno. Para isso, controlaram-se os dados de proficiência em Matemática (teste que houve maiores desigualdades entre negros e brancos) dos alunos brancos e negros da 4^o série do ensino fundamental, em função de sua renda familiar. Dessa maneira, foi possível verificar as porcentagens de alunos brancos e negros que alcançaram uma nota compreendida pelo SAEB como “muito crítica” ou “crítica” em cinco diferentes estratos de renda.

De acordo com Castro e Abramovay (2006), os dados revelaram que, mesmo observando crianças negras e brancas de mesmo perfil socioeconômico, os estudantes negros possuem desempenho escolar inferiores conforme mostra a tabela 2:

Tabela 2 – Proporção (%) de alunos da 4^a 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”		Diferenças da proporção de alunos brancos e negros com pontuação considerada muito “crítica” ou “crítica”
	Brancos	Negros	
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 apud CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 122).

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

A (Classe mais alta)

E (Classe mais baixa)

Os dados apresentados acima possibilitam afirmar que a condição econômica não pode ser apresentada como único fator preponderante para o insucesso do aluno negro, uma vez que as crianças negras obtiveram desempenho inferior às crianças brancas nas cinco classes observadas, inclusive, na classe A, que se constitui na classe mais alta em termos econômicos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). Contudo, vale ressaltar que são escassas as análises que correlacionam essas variáveis, sugerindo a necessidade de estudos em outros contextos e períodos. As maiores partes das pesquisas trabalham a variável raça separadamente, não relacionando com outras variáveis. Nesse sentido, o presente

trabalho pretende fazer este estudo a partir do seguinte problema de investigação: Há diferenças de desempenho quando se compara alunos negros e brancos de mesmo perfil socioeconômico nas séries iniciais em escolas integrantes do Projeto Estudo Longitudinal sobre a Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro – GERES em Salvador – BA? Quais são as razões que ocasionam diferenças de desempenho entre esses indivíduos.

Existem diferenças de desempenho quando se compara alunos negros e brancos de mesmo perfil socioeconômico nas séries iniciais das escolas avaliadas pelo Projeto GERES em Salvador – BA? O preconceito racial se constitui numa causa associada às diferenças de desempenho?

1.1 OBJETIVOS

A presente dissertação tem com objetivo investigar se existem diferenças de desempenho entre alunos negros e brancos de mesmo perfil socioeconômico em escolas integrantes do Projeto Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro (GERES), em Salvador – BA, bem como se o preconceito racial se constitui numa causa associada às diferenças de desempenho.

Para o alcance das metas que nortearam esse estudo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar o desempenho escolar de crianças negras e brancas nas quatro ondas do Projeto GERES, Salvador – BA nas provas de Matemática e Língua Portuguesa;
- Comparar o desempenho de crianças negras e brancas observando a variável raça;
- Comparar o desempenho de crianças negras e brancas observando a variável nível socioeconômico;

- Verificar se as práticas de discriminação de cunho racial se constituem numa causa associada às desigualdades de desempenho entre crianças negras e brancas.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

Com o intuito de atender aos objetivos desse estudo, o trabalho foi organizado em cinco capítulos, além da introdução. Esses foram podem ser apresentados da seguinte maneira:

Capítulo 1 – Destinado a introdução deste trabalho.

Capítulo 2 – **Educação e Relações Raciais** – Esse capítulo tem por finalidade discutir sobre práticas de preconceito racial no espaço escolar. Para isso, apresenta-se uma discussão sobre o conceito de raça, sobre o silenciamento das culturas dominadas no currículo escolar, e sobre alguns conceitos importantes no âmbito das relações raciais, como preconceito racial, discriminação e racismo, assim como esses conceitos se fazem presentes nas práticas educativas e nos livros didáticos das escolas.

Capítulo 3 – **Capital Cultural e Sucesso Escolar: Contribuições de Bourdieu**. Nesse, busca-se discorrer sobre a influência do capital cultural sobre o desempenho escolar. Para isso, faz-se uma abordagem sobre o contexto de surgimento do paradigma da reprodução, assim como as principais discussões apresentadas por Bourdieu que fundamentam a referida tese, para, posteriormente, tratar dos aspectos conceituais sobre capital cultural e suas formas ou estados de existência, bem como sobre o efeito do capital cultural sobre o sucesso escolar. Por fim, discute-se também sobre a relação existente entre volume de capital cultural e investimento escolar nas classes populares, média e elite.

Capítulo 4 – **Percurso Metodológico** – apresenta-se o percurso metodológico utilizado na pesquisa para a coleta de dados quanto ao desempenho escolar de crianças negras e brancas integrantes do Projeto GERES em Salvador. Nesse

capítulo, discorrer-se-á sobre: as abordagens de pesquisa utilizadas; em que se constitui o Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – GERES e sobre os passos metodológicos da pesquisa e das análises dos dados.

Capítulo 5 – O Desempenho Escolar de Crianças Negras e Brancas Integrantes do Projeto GERES em Salvador – BA - dedicado à apresentação e análise dos dados coletados. Esse capítulo foi organizado em dois momentos. No primeiro, será discorrido sobre os resultados alcançados por meio do bando de dados do Projeto GERES. No segundo, serão apresentadas e devidamente caracterizadas as escolas que integraram a presente investigação, assim como será ouvido o que os alunos, professores e diretores que fizeram parte deste estudo têm a dizer sobre práticas de discriminação racial nas escolas.

Finalmente o Capítulo 6 – **Considerações Finais** – traz-se as considerações finais e sugestões extraídas por meio das análises de dados. Espera-se com este trabalho poder contribuir com os estudos em torno das desigualdades educacionais entre negros e brancos e, conseqüentemente, com as discussões sobre projetos que tenham como fins a edificação de uma educação mais equânime.

2 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS

O presente capítulo tem como proposta discutir sobre práticas de preconceito racial no espaço escolar. Para isso, primeiramente será feito uma discussão a respeito do conceito raça, inclusive justificando o uso do referido termo neste trabalho. Posteriormente, será abordado sobre o silenciamento das culturas dominadas no currículo escolar. Em seguida, serão apresentados alguns conceitos importantes sobre as relações raciais, como preconceito racial, discriminação e racismo, assim como esses conceitos se fazem presentes nas práticas educativas e nos livros didáticos da escola. Por fim, será analisado como o negro é visto no livro didático, bem como a utilização desse material para a propagação e legitimação das culturas dominantes.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO RAÇA

Conforme Munanga (2003, p. 1), “etmologicamente o conceito raça veio do italiano *razza*, que por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie”. Esse termo foi empregado pela primeira vez no campo das ciências naturais, mais especificamente na Zoologia e na Botânica, para distinguir ou classificar as espécies animais e vegetais.

De maneira similar a outros conceitos, o de raça possui “seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial”. No contexto medieval, raça significava progênie, linhagem ou ainda um grupo de indivíduos que possui uma ancestral comum, bem como especificidades ou distintivos anatomistas em comum. Ainda em 1684, François Bernier utiliza o termo raça para classificar os seres humanos em grupos fisicamente diferentes. Entre os séculos XVI – XVII, raça passa a ser empregada nas relações entre classe sociais da França para distinguir e separar a nobreza dos plebeus. A nobreza considerava-se uma “raça” diferente, sendo

detentora de sangue “puro” e competência exclusiva e natural para dirigir a sociedade e os plebeus (MUNANGA, 2003).

Nesse contexto, observa-se que o conceito raça, apesar das diversas definições adquiridas em distintos contextos, foi utilizado com o objetivo maior de tentar explicar as diferenças entre os homens. Sobre isso, Fonseca (2006) destaca que talvez a percepção da existência da diferença começou efetivamente com a descoberta do Novo Mundo (a América), quando os renascentistas passam a olhar para esse mundo de “grande flora e da fauna exótica”, mas principalmente para aqueles indivíduos curiosos e sem civilização, e que naquele momento precisavam ser classificados e nomeados.

Ainda segundo Munanga (2003), até o século XVII era a Teologia, enquanto monopólio da razão, que explicava a existência do “outro”. Nos séculos XVI – XVII a península ibérica se constituía no principal espaço de discussão sobre o tema, determinando que, para aceitar a existência humana dos “outros”, fazia-se necessário confirmar uma descendência de Adão, prova fornecida pelo mito dos Reis Magos, cujas imagens ostentavam três raças: semitas, brancos e negros. Já o índio continuava desconhecido, até que teólogos encontraram sustentação na Bíblia para explicar a descendência desses indivíduos.

Tal discussão tem como fundamento o paradigma monogenista que compreendia a humanidade estruturada em um “gradiente” que ia do menor para o maior ou ainda “do menos ao mais perfeito”. Tratava-se de conceber os seres humanos como indivíduos pertencentes a uma mesma espécie que se organizava por meio de uma hierarquia de povos tendo em vista suas distintas capacidades intelectuais, bem como morais (BARROS et al., 2011). Nesse sentido, para os adeptos desse paradigma, a sociedade era composta por uma única espécie que se desmembrava em outras subespécies inferiores e superiores.

A aludida forma de explicação da essência humana passa a ser questionada no século XVIII, século das luzes, quando os iluministas contrariam o monopólio do conhecimento centralizado na Igreja. Esses indivíduos recusam a explicação “cíclica da história da humanidade” e passam a explicar a existência do “outro” fundamentados na “razão transparente e universal e na história cumulativa e linear” (MUNANGA, 2003, p. 2); põem em discussão os recentemente descobertos, e se

aprovisionam do conceito raça para batizar estes seres que passam a compor a humanidade como raças distintas (MUNANGA, 2003).

É nesse momento que surge o paradigma poligenista, que entende as diferentes de raças não como “subespécies” mas, como “espécies” diferentes e que não podem ser restringidas a uma única humanidade. Para os defensores desse paradigma, existe um ancestral comum na pré-história, mas, para esses os homens se decompueram em espécies que se distanciavam por meio de legados e capacidades distintas (BARROS et al., 2011).

Nesse contexto, até o final do século XVIII, a explicação das diferenças era fundamentada ora no paradigma monogenista, ora no paradigma poligenista. Essa realidade só foi modificada a partir de meados do século XIX, quando ficou cada vez mais aparente o progresso da burguesia que colonizava cada vez mais povos. As pessoas já não mais duvidaram dos avanços “linear e determinado”, bem como não protestavam a ideia de que o único modelo de civilização era o vivido pelo Ocidente. Assim, destaca-se o grande contentamento da burguesia européia em ver o significativo avanço tecnológico daquele momento, assim como uma “ciência positiva e determinista” que se asseverava de maneira influente (FONSECA, 2006, p 17).

Em 1859, com a publicação de *A origem das espécies*, de C. Darwin, a rixa entre monogenistas e poligenistas foi suprimida. A citada obra revela um novo paradigma (FONSECA, 2006) que vai defender que as espécies não são estáveis e que estão constantemente aptas a evoluir por meio da seleção e adaptação (BARROS et al., 2011). Todavia, conforme Fonseca (2006, p. 18), a novidade não era tanto na questão apregoada como na terminologia utilizada por Darwin, mas nas expressões rapidamente incorporadas pela sociedade e pelas demais ciências como: ‘luta pela sobrevivência’ ‘sobrevivência do mais apto’, ‘adaptação’, entre outros.

Conforme Fonseca (2006, p. 18), ao mesmo tempo que a teoria de Darwin ganhava espaço, adquiriu força a escola “evolucionista social”, representada por Morgan (1987) Frazer e Taylor. Tal escola compreendia o desenvolvimento do ser humano assimilando a ideia de fases “fixas e predeterminadas”. Tendo a tecnologia como exemplo de análise e comparação, estes teóricos defendiam que a humanidade poderia ser visualizada assim como uma pirâmide, aparelhada em

estágios diferentes: primeiro a selvageria, logo em seguida a barbárie e depois a civilização. Nessa compreensão a Europa, localizar-se-ia no topo, e os povos, por exemplo, os botocudos, na base da pirâmide, representando a infância da civilização (FONSECA, 2006, p. 18).

A partir do exposto, observa-se que, se de um lado ocorre a materialização do paradigma evolucionista, do outro observa-se que as escolas passaram a reconstruir e consolidar a concepção iluminista da humanidade “una e inquebrantável”. Todavia, segundo Fonseca (2006), de maneira diferente, “as teorias” guiadas pelas “pistas de detração – deixadas por C. de Pauw e pelo conde Buffon -, passarão a utilizar a idéia da diferenças entre os homens, dessa feita, com a respeitabilidade de uma ciência positiva e determinista reconhecida”. Os referidos teóricos reouveram as ideias de Darwin, entretanto enfatizaram que a existência de raças não é remota, podendo ser estudada como um fato ontológico, bem como ser transformada em objeto de ciência (FONSECA, 2006, p. 19).

Esses autores também conhecidos como “deterministas sociais”, poderiam ser divididos em dois grupos: “deterministas geográficos” e “deterministas raciais”. Os primeiros faziam suas avaliações a partir de fatores geográficos como o solo, o clima e a vegetação. Para eles, o futuro da humanidade estaria vinculado a esses fatores. Já o segundo, não focado no indivíduo, mas no grupo, defendia que o indivíduo é resultado de uma união de caracteres anatômicos e morais da raça pertencente. Segundo Fonseca (2006), alguns pensadores desse grupo, como Le Bon (1894), Kid (1875) e Gobineau (1853 apud FONSECA, 2006), defendiam que as raças eram resultados imutáveis, sendo que qualquer cruzamento seria um equívoco. Para esses, sublimar a existência e continuidade das “raças puras” e entender a miscigenação como propulsora da “degeneração racial e social” era algo necessário (FONSECA, 2006, p. 19-20).

Colocando em exercício as ideias do darwinismo social, Francis Galton (apud, BARROS et al., 2011), naturalista e geógrafo britânico, apregoou em 1883 a doutrina “eugenia”, que tinha como proposta a melhoria humana por meio da perpetuação das “raças puras”. Tal doutrina compreendia por “raça pura” aquelas raças que mantinham características da “raça branca” (BARROS et al., 2011). O termo “eugenia” - eu: boa; *genus*”, transmitia a ideia de que as habilidades humanas estavam excepcionalmente conectadas à hereditariedade (FONSECA, 2006, p. 20).

A partir do que foi apresentado, e utilizando dos achados de Munanga (2003) a classificação da humanidade em raças desencadeou uma teoria “pseudocientífica”. Apesar do viés científico, a raciologia possuía conteúdos instrutores em vez de científico, haja vista que seus princípios serviram mais para fundamentar e convalidar práticas de dominação racial e de hierarquização do que para explicar a diversidade humana (MUNANGA, 2003).

A partir do século XX, em decorrência dos avanços da Genética Humana, estudiosos concluíram que a raça não é um fato biológico, mas um conceito cientificamente inapropriado para explicar as diferenças humanas e organizá-las em raça (MUNANGA, 2003).

Tendo em vista a história do uso do conceito raça e suas implicações, no momento atual, o seu uso tem sido bastante polêmico. De um lado, colocam-se aqueles que defendem a não utilização do referido termo, haja vista a sua relação com um sentido biológico de existência de indivíduos superiores a outros. Todavia, do outro lado, existem aqueles que compreendem que o uso do termo raça é extremamente importante e necessário, uma vez que carrega um sentido político que permite assinalar as relações mantidas entre brancos e negros e, que foram historicamente pautadas na exploração desses últimos pelos primeiros.

Sobre isso, Munanga e Gomes (2006) alertam para o cuidado com o trato com o termo raça. Conforme os citados autores, dependendo da forma em que é empregado, o referido conceito pode estar acoplado ao campo de compreensão das ciências naturais. Nesse sentido, trata-se de um conceito utilizado para a definição de animais que possuem uma mesma origem, especificidades e capacidades físicas que assinalam uma determinada raça (MUNANGA; GOMES, 2006).

Contudo, sob uma perspectiva diferenciada, diversos estudiosos e o próprio movimento negro utilizam o termo raça dando-lhe outra definição que envereda para o “reconhecimento das diferenças entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas ao reconhecimento da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles”. A utilização do referido termo possui tanto um “sentido social” e “político” quanto na referência à história do segmento negro no Brasil, assim como as relações existentes entre racismo, preconceito e raça (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175). Esse caráter político, que confere o termo raça, permite ainda que a sociedade possa identificar que segmento populacional está

sendo referido, além de apontar o racismo e alertar para as desigualdades entre negros e brancos no que se refere ao acesso à educação, saúde, entre outros (MUNANGA; GOMES, 2006).

É importante também destacar o uso de outro conceito utilizado quando se refere aos segmentos da população brasileira. Trata-se do termo etnia muitas vezes utilizado por estudiosos que não concordam com o emprego do termo raça. Sobre etnia, Munanga (2003, p. 12) coloca: “É um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.”

A respeito do uso do termo etnia, o mesmo foi fortemente utilizado a partir da II Guerra Mundial. Diante dos resultados cruéis da referida guerra, as nações se organizaram com objetivo de evitar que novas atrocidades pudessem vir a ocorrer. Dessa maneira, passou-se a questionar a utilização do termo raça, sentido biológico, e passaram a defender o termo etnia como identificador da diversidade dos povos judeus, negros índios e outros. Assim, surge um novo pensamento que compreende que os seres humanos não são assinalados por características biológicas herdadas por familiares e sim por processos que são históricos e culturais (MUNANGA; GOMES, 2006).

Ainda utilizando os achados de Munanga e Gomes (2006), é importante expor que alguns estudiosos preferem ainda a utilização da expressão “étnico/racial”. O emprego dos dois termos é usado a partir do entendimento de que ao se referir à população negra brasileira tanto a “dimensão cultural” – linguagens, tradições, - quanto a “dimensão racial”- aspectos físicos como cor da pele são importantes, além de estar entrelaçadas.

Embora a utilização do conceito “étnico”, assim como “étnico/racial”, esteja bem fundamentado pela bibliografia produzida sobre o assunto, nesta dissertação utilizar-se-á o termo raça por considerá-lo como imprescindível no processo de compreensão das desigualdades existentes em nosso país, que não podem ser explicadas ou reduzidas apenas a aspectos econômicos ou de classe social. O conceito raça, ao apontar a dimensão do racismo em nossa sociedade e as desigualdades existentes entre negros e brancos, constitui-se na expressão mais indicada, quando se trata do presente trabalho.

2.2 CULTURAS SILENCIADAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Qualquer intervenção curricular, enquanto “conjunto de práticas sociais e culturais transformadas em categorias de conhecimentos relevantes veiculados na instituição social responsável por sua transmissão – a escola” (PEREIRA, 2005, p. 43) -, tem como objetivo fundamental oferecer aos seus alunos uma formação que os tornem críticos, democráticos e solidários para viver em sociedade. Todavia, o alcance desse objetivo implica que as escolas saibam selecionar seus conteúdos, recursos, organizar suas vivências em sala de aula, formas de avaliação aliadas a um desígnio que promova a elaboração de conhecimentos, atitudes, normas e valores para a formação de indivíduos cidadãos (SANTOMÉ, 1995).

O desenvolvimento dessa função exige, entre várias outras atividades, a realização de ações firmadas em conhecimentos apropriados, aceitáveis, “contrastados” no que se refere aos aspectos da sociedade, dos quais os alunos fazem parte. Entre eles seu desenvolvimento cultural, político, econômico, valores e costumes (SANTOMÉ, 1995). Trata-se ainda de avaliar os conteúdos culturais e estratégias de ensino desenvolvidas nesses espaços, uma vez que quando analisados, é visível a forte presença das culturas hegemônicas. As culturas dos grupos desfavorecidos e marginalizados são frequentemente ocultados ou silenciados, quando não ainda “estereotipados”, de forma a retirar todas as possibilidades de reação desses grupos (SANTOMÉ, 1995).

A realidade descrita é bastante alarmante, uma vez que nas escolas foi criada uma tradição em que os conteúdos trabalhados nas propostas curriculares são apresentados como únicos, o que, conseqüentemente, têm obstaculizado a incorporação de outros conteúdos pelos professores em sala de aula. Tal situação não se constitui numa novidade, e, no momento histórico em que nos encontramos, muitas culturas já foram silenciadas nos currículos escolares (SANTOMÉ, 1995).

Como resultado de suas culturas silenciadas, as crianças de grupos marginalizados sofrem dificuldades em se reconhecer como sujeitos, que são culturais na sua essência, detentores de ancestralidade, cultura, maneiras diferenciadas de conviver e que se relacionam com sua origem étnica, guardando

representações e relações que os edifica como indivíduos plurais (ATAÍDE; MORAIS, 2003).

Sobre isso, Santomé (1995) afirma que, por meios das atividades pedagógicas, dos conhecimentos e valores transmitidos, tanto de forma explícita como oculta a escola direciona as crianças a se sentirem pertencentes a um grupo social, a perceberem que possuem certas singularidades que as identificam e relacionam a outros grupos, assim como as fazem entender que certas características físicas, costume, entre outros que comungam, são diferentes de outros segmentos humanos. Dessa forma, essas crianças alcançam um nível de consciência da sua existência enquanto sujeitos que compõem um grupo específico, que compartilham certas especificidades que as fazem únicas (SANTOMÉ, 1995).

Também destacando o domínio do currículo em ajustar o pertencimento a grupos sociais, Silva, T. (1995, p. 195) expõe que, “como qualquer artefato cultural, como qualquer prática cultural”, o currículo nos edifica como indivíduos particulares. Ele não se constitui apenas num instrumento de “operação cognitiva”, de transferências de informações, e nem deve ser compreendido “como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade” (SILVA, T., 1995, p. 195), nos permite ser identificados como pertencentes a um grupo social particular. Em síntese, o currículo não desenvolve apenas um trabalho de comunicação de conteúdos, mas de construção de “posicionamentos” no interior das hierarquias sociais que compõem a sociedade.

As narrativas contidas nos currículos, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outras são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos. (SILVA, T., 1995, p.195).

Nesse sentido, percebe-se a importância do currículo enquanto instrumento que possibilita aos alunos a sua identificação enquanto sujeito. Todavia, essa circunstância torna imprescindível uma reflexão sobre esse caráter do currículo, pois como foi descrito nesse texto pelos autores aqui já apresentados, a escola, através do currículo, valoriza certos grupos sociais e deprecia outros segmentos sociais ao destacar ou até mesmo construir suas características negativas destes. Tal realidade pode fazer com que as crianças não sintam orgulho de pertencer a certos grupos sociais, assim como a não construir enquanto sujeitos.

É nessa conjuntura, que Silva, T. (1995) enfatiza a importância de eliminar concepções de currículo e sua prática como conhecimento que é “coisa”, “ideia” ou ainda “abstração”. A primeira delas foi a mais disseminada à medida que compreendia que o conhecimento se constituía em uma lista de conteúdos a serem transmitidos de indivíduos a indivíduos, e a segunda como abstrações, ideias que facilitam a realização dos objetivos da educação. Porém, nem o conhecimento e nem a cultura podem ser restringidas a coisas, ou seja, conceber a “sociedade como estática e o indivíduo como passivo”. Ao contrário, o conhecimento e a cultura se referem “à produção ao fazer algo com coisas”, o que significa que o currículo é “produtivo, possui “caráter político” e “histórico”: “podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles” (SILVA, T., 1995, p. 193).

Outra razão justifica a obstinação do currículo como coisa. O currículo se estabelece com “relação social”, uma vez que o conhecimento é construído por meio das relações estabelecidas entre indivíduos, muitas vezes “relações sociais de poder”. Negar a ocorrência de relações desiguais de poder entre os segmentos sociais é a mesma coisa que “reificar” o conhecimento e o currículo, realçar “seus aspectos de consumo e não seus aspectos de produção” (SILVA, T., 1995, p. 194).

O currículo é atividade produtiva no sentido de que nós, enquanto estudantes, professores fazemos com as “coisas”, mas também o que as “coisas” fazem conosco. Essas duas atividades possuem vínculos de relações de poder. É nesse sentido que se podemos fazer coisas com o currículo, apesar das conexões com relações de poder, ao atuar, aproximar desse currículo, temos o espaço de questioná-los, “desviá-los” e quem sabe “contestá-los” (SILVA, T., 1995).

Tratando das relações de poder no campo conhecimento, Silva, T. (1995) afirma que, depois de Foucault, passamos a saber que o “conhecimento” e o “poder”

estão estreitamente ligados, porém não sobre a perspectiva de que “saber é poder”, mas eles estão reciprocamente relacionados numa relação que se faz indispensável. “A regulação da conduta, o governo dos indivíduos – e, portanto o poder – pressupõe seu conhecimento” (SILVA, T., 1995, p. 197). É dessa maneira que “currículo e poder” estão reciprocamente relacionados, não no sentido “convencional” de que o “conhecimento” no currículo está corrompido pelos vieses ideológicos do poder, e sim na perspectiva foucaultiano que compreende que “o currículo, como corporificação de saber, está estreitamente vinculado ao poder. O poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo.” (SILVA, T., 1995, p. 197).

Esse poder pode ser muito bem observado através da seleção de conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, da divisão entre o que se constitui em conhecimento e o que não é. Assim, através da inclusão/exclusão e divisão que estabelecem as desigualdades entre grupos sociais é que o poder se faz presente no currículo escolar (SILVA, T., 1995).

Reconhece-se os esforços de profissionais da educação no combate aos problemas destacados a medida que buscam desenvolverem em suas práticas pedagógicas atividades que buscam fortalecer e divulgar a importância da diversidade cultural. Todavia, diante dos desafios deparados, muitos desses sujeitos podem não está obtendo sucesso em seus trabalhos, pois conforme Santomé (1995, p. 173), a tentativa de se recuperar as culturas negadas no currículo tem passado pelo perigo de cair em propostas de “currículo turístico”, ou “unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretendem estudar a diversidade cultural”. As culturas silenciadas, e situações silenciadas e que frequentemente são colocadas como “problemáticas da sociedade”, como as etnias oprimidas, as discriminações de gênero, idade, raça entre outros, são observadas de maneira afastada como algo que não tem a ver conosco, e que sua solução não depende de nada em “concreto”, como se não fosse da nossa responsabilidade a modificação desse quadro (SANTOMÉ, 1995, p. 173).

Ainda abordando os achados de Santomé (1995), este destaca que a execução de um currículo turístico ocorre sempre que as temáticas sobre a diversidade são abordadas das seguintes maneiras:

- “*A Trivialização*” – Estudo superficial quando o assunto se trata das culturas populares. Nessa perspectiva abordam-se aqueles conhecimentos de aspectos “turísticos”, como os costumes, o folclore desses grupos, seus rituais, entre outros (SANTOMÉ, 1995, p. 174).

- “*Como souvenir*” – “Ao estilo dos *souvenirs* de uma viagem turística ou dado exótico, com uma presença quantitativa muito pouco importante”. Em linhas gerais, ocorre quando entre um total de unidades didáticas a serem trabalhadas durante certo período, apenas uma pequena parte do conteúdo serve como *souvenir* das culturas diferentes. Como exemplo: quando dentro de uma caixa de brinquedo existe apenas uma boneca negra (SANTOMÉ, 1995, p. 174).

- “*Ao desconectar*” – Ocorre quando se desconecta as situações de diversidade nos espaços escolares. Trata-se de uma atitude muito corriqueira, como exemplo “O DIA D”, onde se dedica apenas um dia ou disciplina para discutir sobre as culturas negadas. E como de costume, passa o restante dos dias letivos sem lembrar das culturas silenciadas, quando ainda são agredidas (SANTOMÉ, 1995, p. 174).

- “*A estereotipagem*” – Efetua-se quando nas práticas escolares recorre-se a imagens estereotipadas de indivíduos ou grupos sociais. Para isso, utiliza-se de justificativas de ocorrência de marginalidade fundamentando-se em estereótipos. Como exemplo, destaca-se que “as populações negras são primitivas, que ainda precisam evoluir e que seu melhor ambiente para viver é uma selva frondosa e estada selvagem, que não têm necessidades vitais e culturais e urgentes quanto nós” (SANTOMÉ, 1995, p. 174).

- “*A tergiversação*” – Efetuadas quando se utiliza de estratégias de deformação e ocultação das histórias e origens dos grupos marginalizados. Esta se refere ao tratamento curricular mais cruel, uma vez que se criam histórias para que se possam naturalizar ocorrências opressivas. Como exemplo, o autor coloca que a tergiversação pode ser identificada em casos onde se explica que alguns grupos são marginalizados em decorrência da sua inferioridade genética, entre outros (SANTOMÉ, 1995, p. 174).

Conforme Santomé (1995), uma das formas mais usuais de tergiversação na atualidade é a “*psicologização dos problemas raciais e sociais*”. Essa forma tergiversação significa “buscar a explicação das situações de marginalidade

baseando-se em análises que tem como centro de estudo a pessoa individualmente considerada ou as relações interpessoais, sem prestar atenção a outras estruturas” (SANTOMÉ, 1995, p. 175). Como exemplo o referido autor lembra das situações em que a justificativa para a opressão dos negros esteve fundamentada no fato de que cada membro desse grupo social possui um menor quociente mental, assim como uma composição genética inferior.

Nessa direção, para que esse quadro deprimente seja modificado, faz-se cada vez mais necessário que as escolas se envolvam e se comprometam com uma proposta educacional de edificação de um novo currículo que busque tratar de maneira similar todas as culturas que compõem a nossa sociedade. Todavia, para isso é imprescindível que nosso espaço educacional saiba valorizar cada indivíduo com a sua especificidade, trabalhe para que este se edifique de maneira positiva como sujeito e que faça isso orgulhoso pelo seu pertencimento.

A modificação dessa realidade exige ainda um trabalho minucioso e reflexivo sobre toda a prática escolar. É preciso rever o currículo, os livros didáticos, os cartazes que são afixados na escola, que, implicitamente ou explicitamente, como já foi destacado, revelam relações de poder que impõem e valorizam algumas culturas em detrimento de outras. No caso da cultura negra, grupo historicamente marginalizado e silenciado na proposta curricular educacional, merece maior destaque.

2.3 PRÁTICAS DISCRIMINATIVAS E PRECONCEITUOSAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Para melhor compreensão da problemática das relações raciais nos espaços escolares, é importante primeiramente que se faça uma conceituação de preconceito racial, discriminação e racismo.

O preconceito é um exame negativo e antecedente de membros de um grupo, raça, religião construído em relação ao outro. Tal julgamento prévio tem como

distintivo a intolerância, uma vez que é mantido em qualquer situação ou circunstância sem levar em consideração as ocorrências de contestação. Em síntese, o preconceito é uma opinião construída antecipadamente sem nenhuma informação sobre o acontecimento (MUNANGA; GOMES, 2006).

Corroborando, Silva (2001) expõe que preconceito é em linhas gerais uma ação negativa com relação a um grupo, segmento social ou pessoa. O preconceito fundamenta-se numa relação de comparação em que o grupo, o preconceituoso é, considerado como o detentor de uma referência positiva. Trata-se ainda de uma “posição psicológica” que aguça os sentimentos e ações a um grupo social (SILVA, 2001).

Já a discriminação é uma revelação do preconceito, ou ainda uma ação de crença racista que impede o desenvolvimento humano de indivíduos ligados a grupos sociais discriminados, assim como garante as vantagens dos grupos discriminadores através do prejuízo dos sujeitos do segmento discriminado (SILVA, 2001).

O que diferencia a discriminação do preconceito é que a primeira implica em uma manifestação comportamental (MUNANGA; GOMES, 2006). Tal manifestação, é que origina a desigualdade racial. Assim, “o comportamento discriminatório é mais importante que o preconceito racial numa análise histórica e sociológica que tente compreender as relações raciais vivenciadas na escola.” (SILVA, 2001, p. 75).

No que se refere ao racismo, este se constitui num comportamento de “aversão” em relação a indivíduos ou grupos de pertencimento racial observável por meio de traços como a tonalidade da pele, formato dos olhos, tipo de cabelo entre outras características (MUNANGA; GOMES 2006). O racismo tem origem em crenças de que existem raças superiores a outras, sendo que apenas uma deve ser elevada como legítima.

Ampliando o conceito de racismo, Silva (2001) expõe que o racismo é um conceito bem mais aberto, uma vez que contempla o “preconceito”, a “discriminação”, a “hostilidade”, “segregação” e outras manifestações negativas sobre um grupo social. O racismo pode ser revelado em três níveis, a saber: “individual” “institucional” e “cultural”. No que se refere ao nível individual, este ocorre quando uma pessoa de um determinado segmento humano se vê como

superior a outro apenas pelo fato de pertencer a um grupo que é visto como superior aos outros. Já o racismo institucional ocorre quando as instituições impedem grupos sociais de ocupar certas posições, tendo como pressuposto as ideias racistas. E por último, o racismo no nível cultural, compreendido como expressão individual ou ainda institucional de que existem grupos superiores a outros (SILVA, 2001, p. 77).

2.3.1 O cotidiano escolar e as relações raciais

Presenciamos no momento atual uma profunda naturalização das desigualdades raciais. Tal circunstância tem cooperado para uma reação cruel da sociedade, inclusive dos profissionais que compõem o espaço escolar, pois esse processo de naturalização tem tornado as desigualdades raciais imperceptíveis. E mesmo quando a escola percebe, na maioria das vezes não reagem, uma vez que essa instituição está tão habituada com essa realidade que acaba naturalizando os fatos sem fazer questionamentos (GOMES, 2004). Para o mesmo autor (2004), “nós nos acostumamos” com a ausência dos negros nas ocupações de maior prestígio social, nas posições de direção e entendemos que é literalmente natural não vê-los ocupando espaços nas mídias e nos bancos dos ambientes educacionais. Achamos também normal que os negros se encontrem na posição mais baixa da hierarquia social ou fora do mercado de trabalho. Não nos sensibilizamos em saber que dos vinte milhões de analfabetos existentes no nosso país a grande maioria é de negros. Estamos também acostumados a ver que são as crianças negras que possuem desempenho inferior, os repetentes, defasados em idade-série ou ainda aqueles jovens e adultos que voltam para a escola (GOMES, 2004, p 84 - 85).

Na perspectiva da naturalização das diferenças, mesmo quando há uma percepção da existência de desigualdade e dos conflitos raciais, elaboram-se diversas explicações para encobrir os episódios. Entre as justificativas destacam-se aquelas pautadas na concepção de que a discriminação racial é uma questão de ordem econômica, “emocional”, dificuldade de aprendizagem, ou ainda problemas com desestruturação familiar (GOMES, 2004).

Nesse sentido, a sociedade, e de maneira específica a escola, levanta uma série de respostas para as desigualdades, e acaba desconsiderando que uma das principais justificativas para o atual quadro pode ser encontrada no seu interior, que, através de sua prática pedagógica muitas vezes pautada em relações discriminativas, acaba impactando a via dos indivíduos afetando o seu desempenho escolar. E como se não bastasse, impacta ainda o futuro desses indivíduos, uma vez que o insucesso na escola pode ocasionar a sua exclusão da sociedade na vida adulta.

As relações pautadas em preconceito podem ser observadas quando a escola prioriza e reproduz o padrão de beleza branca europeia dominante nos meios de comunicação e na vida em sociedade (CAVALLEIRO, 2001). A utilização do material pedagógico ou ainda de apoio traz lendas e contos tradicionais que silenciam a história de luta do povo negro e contribuem bem mais para o constrangimento daquelas crianças negras do que o estabelecimento de uma cultura de aceitação e respeito à heterogeneidade. Tais materiais colaboram para a edificação da existência de uma “falsa” concepção de superioridade do grupo branco.

No ambiente escolar, os gestos, as falas e as representações também “perpetuam o legado do determinismo racial” (NASCIMENTO, 2001). A escola reproduz e legitima a concepção de que a origem africana está intimamente ligada às ideias de escravidão; de trabalho braçal; retrocesso tecnológico; *déficit* intelectual; ausência de desenvolvimento étnico; estético; cultural e moral e, além disso, destacam a carência de desenvolvimento linguístico, uma vez que as línguas africanas são vistas como “dialetos” (NASCIMENTO, 200, p. 119).

Os negros são ainda vistos como a “cultura da violência, da exclusão: os meninos de ruas, os traficantes que ocupam a favela, os detentos, os meninos que assaltam os carros da classe média, quando estes param de frente ao semáforo”. São ainda os mendigos jogados nas ruas (GOMES, 2001, p. 94). Discursos esses depreciativos, às vezes irônicos e que buscam desprezar a cultura, a inteligência e a estética dos não brancos (CAVALLEIRO, 2001).

De acordo com Cavalleiro (2001), a formação do sentimento racista pode ser efetuada de duas maneiras, a saber: através do “afastamento” – onde crianças e professores expressam comportamentos que tendem a fugir do contato corporal e

dialógico com as crianças negras; e a “rejeição” que contempla todas as ações que visam a rejeição, do contato físico e ainda verbal com crianças negras.

Fazem parte desse processo de rejeição, aquelas atitudes diferenciadas dos professores com seus alunos. Muitos deles agem de maneira mais carinhosa ou afetiva com as crianças brancas, à medida que estabelecem com esses contatos físicos marcados por beijos, abraços e olhares mais carinhosos (CAVALLEIRO, 2001). Acredita-se ainda que as crianças também reproduzam essas atitudes, à medida que as crianças brancas buscam se aproximar ou está mais perto das crianças que fazem parte do seu grupo social.

Além da postura descrita, Cavalleiro (2001) destaca ainda a ausência de atitudes do professor diante das ações discriminativas, aceitando muitas vezes comportamentos irônicos, xingativos e ofensas das crianças brancas para com as negras. Tal postura faz com que essas últimas se sintam desprotegidas não podendo contar com ajuda de seu professor. Permitem ainda que as primeiras continuem exercendo uma postura negativa, haja vista que a sua conduta não foi reprimida e, por último a naturalização destas ações nos interiores dos espaços escolares (CAVALLEIRO, 2001).

Todas as ações descritas aqui podem demonstrar apenas um incidente que ocorre nas práticas escolares, não mais importantes que os outros problemas que ocorrem frequentemente nos espaços escolares. Todavia, conforme Cavalleiro (2001) esses são acontecimentos que divulgam manifestações caracterizadas como severas nos processos de socialização dos alunos negros “imprimindo-lhes estigmas indelévels.” (CAVALLEIRO, 2001, p. 145).

A autoestima dessas crianças negras pode ser ainda bastante impactada. Ao ser tratadas de maneira deprimente, negativa ou ainda depreciativa, estas crianças se sentem desvalorizadas e não merecedoras de estar no espaço escolar. Assim, sem estímulo e até mesmo vontade de permanecer nesses espaços, historicamente estância da cultura branca dominante, esses alunos evadem ou apresentam desempenho inferior.

Em combate ao contexto descrito, presenciamos no momento atual uma profunda discussão sobre as desigualdades raciais, principalmente nos espaços escolares. Nesse debate, destaca-se a necessidade de edificação de uma escola

justa que reconheça a diversidade cultural e que insira em sua prática pedagógica os conhecimentos daqueles grupos ou culturas excluídas. Todavia, mesmo diante de um possível reconhecimento da necessidade de transformar a escola em ambiente que contemple todas as culturas, observa-se a dificuldade dos profissionais em executar essa proposta.

Primeiramente, os professores não estão preparados, principalmente com o trato com a cultura negra. Conforme Queiroz (2005), os docentes desconhecem as informações referentes à cultura negra no Brasil, na África e na diáspora africana. Mesmo diante da Legislação (LDB), PCNs, estatuto do magistério dentre outros ressaltarem a necessidade de implementação de uma educação menos excludente, os cursos de magistérios e licenciatura não têm capacitado seus profissionais da educação para trabalhar de maneira igualitária as contribuições históricas oferecidas pelas diversas civilizações (QUEIROZ, 2005).

Como resultado da ausência de preparação alguns educadores não compreendem o que é trabalhar com a diversidade, pois acreditam que precisamos é “aceitar”, “tolerar” e “respeitar” o trato com a diferença, conforme é destacado por Pereira (2002, p. 2):

Alguns educadores, retoricamente, defendem a aceitação, a tolerância e o respeito no trato com a diferença. Valorizam, sob palavras vazias, a diversidade cultural como um valor pedagógico idealizado. Ora, a diferença não requer necessariamente tolerância, respeito ou aceitação, pois tal defesa deixa intactas as relações de poder que estão na base da produção discursiva da diferença. Quem aceita ou tolera, geralmente está no topo da hierarquia social e, sob a perspectiva humanista, não interroga o poder, defendendo tão somente uma generosidade utópica e uma convivência social e cultural harmoniosa. O tolerante mostra-se, muitas vezes, superior ao tolerado. O respeito fixa a dissimetria das relações de poder, que devem, ao contrário, ser postas permanentemente em questão.

Assim, a efetivação de educação para a diversidade requer muito mais que valorizar a diferença. A defesa é pela construção de uma escola que desenvolva ações questionadoras, promotoras do fortalecimento da identidade, do resgate das histórias dos sujeitos que formam o espaço educativo de maneira que esses sujeitos possam se reconhecer como portadores de direitos e possuidores de uma cultura. Essa conscientização deve estar presente em uma sociedade caracterizada

concomitantemente pela pluralidade cultural e pelos resquícios do período escravista (MOURA, 1999).

Outra questão, que deve ser posta sobre o desenvolvimento de uma proposta educacional para a diversidade, refere-se às práticas educativas executadas sob a perspectiva de tratamento igual a todos os indivíduos. Conforme Gomes (2001) essa compreensão tem direcionado as ações escolares a serem ainda mais discriminativas. “Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se, incorrer no erro da imaginação em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2001, p. 86). Compreender que os alunos são todos iguais e, conseqüentemente, possuem igualdade de aprendizagem, de experiências entre outros, e aqueles que não se aproximarem desse “padrão uniforme” serão rotulados de lentos, defasados, especiais, a escola estará cometendo uma ação que reflete em dominação ou exclusão (GOMES, 2001, p. 86).

Nesse sentido, a referida autora explana que a nossa sociedade precisa desenvolver ainda um longo trabalho para compreender que o fato de sermos “diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais” (GOMES, 2001, p. 87). Assim, o fato da nossa sociedade ser composta por diversidades de classe, raça, culturas etc. deve direcionar as ações pedagógicas para uma reflexão sobre seu currículo, conteúdos trabalhados (GOMES, 2001), e também sobre o seu livro didático, uma vez que esse último também vincula práticas discriminativas.

2.3.2 O negro no livro didático

Além de depositário de conteúdos a ser trabalhados no interior do espaço escolar, o livro didático se constitui ainda num importante instrumento de transmissão de valores, de uma ideologia e de cultura (BITTENCOURT, 1998 apud,

JÚNIOR, 2008) que pode estar voltado tanto para a contestação e desconstrução de vieses ideológicos ou para a propagação e interiorização das culturas dominantes.

No momento atual, a segunda opção ganha maior destaque, uma vez que o livro didático tem sido acusado na literatura de veiculação da ideia de superioridade de grupos em relação a outros, assim como da superioridade de saberes. No caso da cultura negra, observa-se a ausência de conhecimentos sobre este grupo nos referidos materiais. Esses quando são lembrados ocupam um pequeno espaço nas páginas dos livros didáticos, além de serem tratados de maneira negativa.

Nesse contexto, Queiroz (2005) ressalta que a historiografia oficial tem tornado invisível a figura do negro no Brasil, e que tal realidade pode ser conferida através do livro didático, haja vista que nesses materiais apenas as notas de rodapé contemplam uma apresentação do negro. Para o referido autor, esta invisibilidade ocasiona sérias concepções errôneas, a saber: o continente africano é ausente de história, os negros são inferiores, uma vez que não são capazes de construir uma civilização. Tais pensamentos têm orientado de maneira negativa diversas atitudes tanto nas relações de sociedade de maneira geral quanto no ambiente das escolas de maneira específica, e podem ser acusadas ainda de estar prejudicando severamente a autoestima dos alunos à medida que impacta na aprendizagem desses indivíduos.

Corroborando com o autor anteriormente citado, Nascimento (2001, p. 118) expõe que o movimento social negro tem produzido materiais que apontam a “exclusão da figura afro-brasileira do conjunto do povo brasileiro”. Destacam-se as multiplicidades de histórias das culturas europeias, enquanto que o negro sabe-se que se originou na África. Nesses materiais, não se encontra referências sobre as civilizações antigas da África, tornando referenciado que o continente europeu possui o monopólio do Ocidente. No caso da população negra brasileira, esses livros transmitem, ainda que indiretamente a ideia de que a abolição da escravatura foi um ato de solidariedade do povo branco com os negros, ou seja, que o negro não lutou para garantir sua liberdade. Uma informação transmitida pelo livro didático é a fantasia de que o negro foi escravizado por uma boa causa – “suprir a necessidade de mão de obra provocada pelo amor à liberdade e consequente inadaptabilidade do índio ao regime escravista” (NASCIMENTO, 2001, p. 119).

Nessa direção, Santomé (1995, 1995, p. 169) destaca que um exemplo que assinala a “política racismo e discriminação no livro didático são as descrições e qualificativos com os quais se nomeiam invasões coloniais e espoliações de recursos naturais dos povos do Terceiro Mundo”. É suficiente uma breve olhada nesses livros para perceber que esses acontecimentos são compreendidos como ações de descobrimento, atos históricos ou heróicos, entre outros, sendo que dificilmente localizam-se passagens que buscam pensar sobre os conceitos de exploração, domínio, sobre as situações escravizadoras que consolidaram as diversas colonizações de múltiplos povos (SANTOMÉ, 1995).

Segundo Santos (2001), desde a década de 1980 que alguns estudiosos, como Hasenbalg e Silva, têm pesquisado sobre o levantamento de conteúdos discriminatórios nos livros didáticos e seu impacto sobre a formação de alunos. A partir dessas pesquisas, identificaram diferentes estereótipos sobre os negros, que os colocam numa condição de inferioridade em relação ao branco. Desse resultados, enfatiza-se

a) as imagens de mulheres negras eram sempre caricatas, com lenço na cabeça, brincos de argolas e traços animalizados; b) as mulheres negras eram sempre ‘cuidadoras’, sem família, numa brutal referência à ‘ama-de-leite’; c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não-qualificadas (pedreiros, domésticas etc.); d) a invisibilidade da população negra, pois, apesar de representar 44% da população, em meio a multidões aparecia apenas um negro; e) os negros como sinônimo de escravos. Em contrapartida, os valores inversos, positivos, eram atribuídos aos brancos (SANTOS, 2001, p. 103).

As exposições apresentadas trazem um quadro bastante alarmante e aponta para a necessidade de revisão desses livros didáticos. Sobre isso, Santos (2001) destaca os significativos avanços na produção editorial, porém “esses trabalhos são ainda incisivos na análise dos livros didáticos a serem adotados nas escolas” (SANTOS, 2001, p. 103), restando a tentativa de avançar na construção de materiais capazes de colaborar com o banimento do ‘etnocentrismo’ presentes no currículo, e metodologias para a abordagem da diversidade racial nas escolas (SANTOS, 2001, p. 103).

A partir do texto aqui apresentado foi possível destacar a quantidade de ações e formas que têm dificultado a efetivação de uma educação para a diversidade, e, de

maneira especial para uma educação antirracista. Trata-se de uma realidade bastante inquietante, e nos incita a pensar em meios de transformação dessa realidade, ou, caso contrário, os grupos historicamente dominados continuarão sendo silenciados. Sob o que compõe uma educação antirracista Cavalleiro (2001, p. 158) apresenta algumas características:

1. Reconhecimento da problemática racial no contexto brasileiro.
2. Reflexão contínua sobre o racismo e sobre suas decorrências na escola.
3. Negação de qualquer ação pautada em preconceito e discriminação e o cuidado para que as relações entre adultos e crianças, negros e brancos, sejam respeitadas.
4. Valorizar a diversidade e utilizá-la para a promoção da igualdade e participação de todos.
5. Abordagem crítica das histórias dos diferentes grupos sociais.
6. Identificar materiais que auxiliem no processo de eliminação do 'eurocentrismo' no currículo e considerem a "diversidade racial", assim como o trato sobre os 'assuntos negros'.
7. Discutir meios de desenvolver um ensino para o "reconhecimento positivo da diversidade racial".
8. Organizar ações que fortaleçam a autoestima dos alunos pertencentes a grupos que sofrem discriminação.

Os itens apresentados trazem um panorama importante sobre ações que podem ser desempenhadas para o combate a práticas pedagógicas racistas. Tais iniciativas, se for bem desempenhadas e contar com um significativo envolvimento e responsabilização com a causa pela comunidade escolar, poderão apresentar resultados satisfatórios para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Após a apresentação de algumas possibilidades de práticas escolares que podem contribuir para a edificação de uma educação antirracista, conclui-se o presente capítulo e, por conseguinte, inicia-se o segundo capítulo teórico deste trabalho que discorrerá sobre como o capital cultural pode influenciar no desempenho escolar.

3 CAPITAL CULTURAL E SUCESSO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU

O presente capítulo tem como objetivo discutir a respeito da influência do capital cultural sobre o desempenho escolar. Para isso, a proponente deste trabalho entende como imprescindível fazer, primeiramente, uma abordagem inicial sobre o contexto de surgimento do paradigma da reprodução, assim como as principais discussões apresentadas por Bourdieu que fundamentam a referida tese, para posteriormente, tratar dos aspectos conceituais sobre capital cultural e suas formas ou estados de existência, bem como sobre o efeito do capital cultural sobre o sucesso escolar. Nesse capítulo, discorrer-se-á também sobre a relação existente entre volume de capital cultural e investimento escolar nas classes populares, média e elite.

3.1 A ESCOLA E O PARADIGMA DA REPRODUÇÃO

Foi a partir dos anos 1960 que Bourdieu buscou responder de maneira abrangente e fundamentada (teórica e empiricamente) o problema das desigualdades educacionais. A referida resposta se constituiu numa importante tese que se destacou na história da sociedade, tanto no âmbito da Sociologia da Educação, quanto nas reflexões e práticas educacionais de toda a sociedade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Durante um longo período, até meados do século XX, prevaleceu nas ciências sociais e no senso-comum uma concepção de inspiração funcionalista que afirmava que a escola se constituía na principal ferramenta de superação do retardamento econômico, do autoritarismo e dos privilégios ligados as sociedades tradicionais, assim como para a edificação de uma sociedade equânime, democrática e moderna. Para além disso, considerava-se que, por meio da escola pública e gratuita, seria

possível eliminar os problemas de acesso à educação e, conseqüentemente, afiançar a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Nessa perspectiva, todos poderiam competir de maneira igual nesse espaço, e aqueles que se destacassem em razão de dons naturais poderiam então prosseguir seus estudos em níveis mais elevados, assim como ocupar lugares de maior prestígio social na hierarquia social. Dessa maneira, assegurar a esses indivíduos o prosseguimento aos estudos seria mais que justo, uma vez que a escola se constituía numa instituição neutra, que ofereceria um “conhecimento racional e objetivo” e, por isso, utilizava de critérios racionais para a seleção de seus alunos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Observa-se que, no período destacado, a competência intelectual era percebida como algo natural, ou ainda vinculada à constituição natural do ser humano. Assim, a escola oferecia as mesmas oportunidades para todos os alunos, sendo que o insucesso era decorrente das habilidades e capacidades de cada indivíduo. Essa forma de explicar as desigualdades escolares foi denominado de “ideologia do dom” (NEVES, 2005 apud DAZZANI; FARIA, 2009).

Todavia, nos anos 1960 observa-se a ocorrência de uma crise da compreensão de escola apresentada, e conseqüentemente houve uma tentativa de reinterpretar a função do sistema de ensino no interior da sociedade. Dessa maneira, o otimismo das décadas anteriores é abandonado em detrimento de uma postura mais pessimista (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Tal mudança ocorreu durante o processo de busca pela democratização do acesso ao ensino e à ampliação da escolaridade obrigatória, que fez emergir os problemas das disparidades educacionais entre os grupos sociais, bem como o desenvolvimento e divulgação de *surveys* educacionais que apontaram a influência da origem social no desempenho escolar (BONAMINO et al., 2010).

Sobre isso, a partir dos achados de Nogueira (1990), pode-se apresentar o contexto histórico (social e educacional) de surgimento do novo modelo explicativo das desigualdades educacionais, de maneira específica do paradigma da reprodução, de Bourdieu, que vai redefinir o papel do sistema educacional na sociedade.

3.1.1 Contexto de construção do paradigma da reprodução

Segundo Nogueira, um conjunto de acontecimentos contribuiu para as condições sociais dos países ocidentais pós-guerra mundial. “*Les 30 glorieuses*” foi o termo utilizado pelos economistas de língua francesa para mencionar o período de prosperidade que a economia mundial passou nas três décadas que sucedeu a Segunda Guerra Mundial (NOGUEIRA, 1990).

Caracterizou esse período: a implementação de serviços de proteção social, por meio de programas e reformas sociais, em prol da luta pela desigualdade social; implementação de políticas de desenvolvimento econômico e de modernização tecnológica que vai provocar uma significativa preocupação com o problema de mão de obra qualificada, inclusive de formação de sujeitos para ocupar espaço administrativos, científicos, burocráticos, técnicos, entre outros; e uma explosão demográfica, uma vez que ocorre uma retomada da natalidade (com taxas bem elevadas às do pré-guerra) (NOGUEIRA, 1990).

Entretanto, apesar desse contexto otimista, assinalado por ações e políticas de mudança social, vale destacar que a década de 1960 findou-se com o aparecimento de diversas revoltas sociais que colocaram em questão conflitos raciais, de classe, culturais, econômicos e entre nações (NOGUEIRA, 1990). Nos Estados Unidos destaca-se o descontentamento com a continuidade das desigualdades econômicas e com os insucessos dos programas de reforma social, posturas autoritárias na educação, entre outros. Na Inglaterra, ocorreu um movimento estudantil que assumiu formas mais culturais do que políticas, originando um grande movimento de contracultura. Já na França, além dos movimentos operários, ocorreram manifestações de estudantes que questionaram as formas de organização e o papel social da Universidade (NOGUEIRA, 1990).

Conforme Nogueira (1990), tais manifestações contribuíram para o desmoronamento da estabilidade social dos anos 1950 e, conseqüentemente, permitiu o nascimento de um período de conflito cultural e de desordem política que refletiu sobre o espaço educacional.

Os países ocidentais ingressaram no período pós-guerra com altas taxas de escolarização e com um “crescimento substantivo e acelerado de efetivos escolares”. Tal episódio de tal magnitude, e jamais visto, foi resultado da prosperidade pelo qual passavam. Inseridos em um contexto de grande avanço tecnológico (que exigiu a formação de mão de obra qualificada), de significativo aumento demográfico, as sociedades ocidentais tiveram que ampliar as oportunidades de acesso e modernizar os sistemas de ensino, em especial a escola secundária e criação de novas modalidades de ensino (NOGUEIRA, 1990, p. 52).

Conforme Nogueira (1990), além do desenvolvimento quantitativo, outro fato trouxe mudanças para o contexto educacional principalmente norte-americano, que, a partir dos anos 1960, instituiu em seu território programas de educação compensatória. Tais programas abrangiam projetos e medidas assistenciais pedagógicas com a finalidade de corrigir e suprimir desigualdades educacionais, compensar desvantagens materiais e carências culturais de grupos menos favorecidos.

Contudo, as avaliações feitas sobre esse conjunto de experiências educativas não foram positivas, uma vez que tais iniciativas não permitiram a equalização das oportunidades educacionais, inclusive em decorrência de seus resultados temporários, e não modificaram as estruturas sociais. Em decorrência, a ideia da democratização do ensino, o mito da igualdade de oportunidade, assim como o entendimento que a educação é um “investimento produtivo” (visão dos economistas) passou a ser densamente questionada no final da década de 1960 (NOGUEIRA, 1990, p. 53).

Segundo Nogueira (1990, p. 54), esse cenário de mudanças acendeu o surgimento de uma “corrente na pesquisa educacional”, estudos, na maioria das vezes quantitativos, que buscavam estudar as desigualdades educacionais, assim como sobre a democratização da educação, como exemplo, lembra-se do relatório de Coleman (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Esse relatório, trata do *survey* conduzido por James S. Coleman, que se constituiu numa importante referência, inclusive para pesquisadores sob o efeito escola. A referida pesquisa, desenvolvida nos Estados Unidos da América, em meados de 1960, objetivou descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais do citado país. Por meio desse estudo, observou-se que as desigualdades existentes entre as escolas de

negros e brancos e as do norte e sul do país não se estabeleciam como causas que explicassem as disparidades de desempenho entre os alunos, sendo que as explicações dessas desigualdades estavam nas diferenças socioeconômicas existentes entre esses indivíduos. Assim, concluíram que o desempenho está intensamente relacionado com as aspirações e *background* dos familiares dos alunos, e que “a escola não faz diferença”. Os alunos não sofrem influência dessa instituição e, conseqüentemente, a realização de investimentos em escolas não causaria nenhum impacto no desempenho dos estudantes (BROOKE; SOARES, 2008).

Nessa direção, Nogueira e Nogueira (2002, p. 17) destaca que os resultados dos estudos realizados não direcionaram imediatamente para uma rejeição da perspectiva funcionalista, uma vez que os resultados destes trabalhos foram analisados como indicadores de deficiências temporárias do sistema de ensino, e que a implementação de investimentos poderia contribuir “para minar, a médio prazo, a confiança na tão propagada igualdade de oportunidade diante da escola”. Todavia, com esses estudos, tornou-se importante considerar que o desempenho escolar não dependia exclusivamente dos dons naturais, mas principalmente da origem social dos alunos.

Nessa direção, vale destacar que as explicações para o problema das desigualdades apresentadas por James S. Coleman corrobora com as da “ideologia da deficiência cultural” apresentada por Dazanni e Faria (2009). A partir desse pensamento, a ideia do dom passa a ser ignorada e o fracasso escolar não é fundamentado sobre o princípio das diferenças entre indivíduos. Defende-se que o fracasso tem origem nos grupos socioeconomicamente desfavorecidos, que, por falta de condições materiais, possuem um “*deficit* cultural” que impactará no desenvolvimento daqueles indivíduos que compõe essa classe social (MACHADO et al., 2005 apud DAZZANI; FARIA, 2009). Essa ideologia de justificação do fracasso escolar mantém uma característica da primeira ideologia apresentada e que se refere ao entendimento de que as diferenças de aprendizagem não mantêm nenhuma relação com a escola, ou seja, o espaço educacional não influencia no desempenho do aluno (DAZANNI; FARIA, 2009).

Em outras palavras, Rezende (2003, p. 32) confirma o movimento, ou ainda a ideologia apresentada:

[...] Não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos [...]. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém nesse domínio ou o faz de maneira feliz, impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais. Não era a escola que era injusta, era antes de tudo a sociedade [...].

Em oposição à ideia de que a escola não impacta na aprendizagem do aluno, surge uma nova ideologia denominada de “ideologia das diferenças culturais” e que defende que a escola influencia no desempenho do aluno à medida que produz aqueles conhecimentos e valores dos grupos dominantes na sociedade, em detrimento daqueles conhecimentos dos grupos populares (MACHADO et al. apud, DAZZANI; FARIA, 2009). Uma importante referência que ampara a ideia de que a escola trabalha com o conhecimento da classe dominante é Bourdieu.

3.1.2 A teoria da reprodução: principais ideias

Bourdieu, inserido no contexto conflituoso anteriormente apresentado, sugere uma “revolução científica” que objetiva compreender e explicar o que até naquele momento não havia conseguido (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Diante da grande insatisfação dos estudantes das classes médias e populares com as falsas promessas do sistema de ensino, e dos documentos que apontavam a relação entre desempenho escolar e origem social do indivíduo, Bourdieu teve elementos para sustentação de sua teoria. Assim, para o referido autor, a escola deixa de ser a instituição que promove a transformação e democratização da sociedade para se constituir num espaço de conservação de privilégios sociais (BOURDIEU, 2008). Onde se via “igualdade de oportunidades”, “justiça social”, “meritocracia”, Bourdieu

compreendeu como “legitimação” e “reprodução” das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Sobre isso, Bourdieu e Passeron (2008, p. 208) destacam que a escola e as práticas de ensino só podem ser apreendidas quando relacionadas com a estrutura das relações entre classes. Oferecer à escola independência total, ou ao contrário, “não ver nela o reflexo de um estado do sistema econômico ou, a expressão direta do sistema de valores da sociedade global” é não enxergar que sua autonomia tem sido utilizada apenas para atender os interesses dos grupos dominantes. Para isso, a escola apresenta-se como espaço independente e neutro, disfarçando seu papel social.

Ao discorrer sobre o papel da escola, e considerando os limites da autonomia da escola, uma vez que seu trabalho é dirigido pelos interesses dos grupos dominantes, Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que todo sistema de ensino tem como característica marcante sua “duplicidade funcional”, que é: reproduzir as relações de classe, garantindo a transmissão da cultura legitimada pelos grupos dominantes e sua função ideológica de dissimulação desse papel, infundindo a “ilusão de sua autonomia absoluta”. Para os citados autores o cumprimento dos referidos papéis não é difícil, uma vez que basta a escola cumprir seus princípios próprios para satisfazer simultaneamente os interesses externos. Sobre a capacidade da escola de encobrir seus objetivos, Bourdieu e Passeron (2008, p. 236) acrescentam:

[...] O sistema de ensino só consegue se desincumbir tão perfeitamente de sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida porque essa obra-prima do mecanismo social consegue dissimular, como por um encaixe de caixas de duplo fundo, as funções que, numa sociedade dividida em classes, unem a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe características dessa sociedade [...]

Conforme Nogueira e Nogueira (2002) os pensamentos de Bourdieu têm como base a noção de violência simbólica que é a imposição de uma cultura, arbitrário cultural, de um grupo como legítima ou ainda como a única existente. A partir de um entendimento antropológico de cultura, Bourdieu destaca que nenhuma cultura pode ser objetivamente acentuada como superior ou melhor que outra. Assim, os valores

que dirigem os grupos sociais, bem como suas condutas, podem ser considerados arbitrários, uma vez que não estão firmadas em nenhuma causa universal (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Segundo Bourdieu, embora arbitrária, a cultura de cada grupo é vivida como exclusiva ou ainda como natural. De maneira similar ocorre com a escola que transmite uma cultura que não é a única existente e nem superior a qualquer outra. A importância que lhe é conferida é arbitrária, pois não tem embasamento em nenhum fato ou verdade objetiva (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Ainda conforme Bourdieu, a transformação de um arbitrário cultural em cultura legítima somente pode ser entendida ao avaliar a relação existente entre os diversos arbitrários em disputa em uma sociedade, bem como as relações de força existentes entre os grupos nessa sociedade. Nas sociedades organizadas por classe, a disposição para autenticar um arbitrário cultural dependeria da força da classe social. Assim, pode-se afirmar que as culturas postas como legítimas seriam aquelas apoiadas pela classe dominante que, no uso de seu poder, impõe o que é de seu interesse. Diante disso, a cultura escolar legitimada seria aquela atribuída como verdadeira pelos grupos dominantes (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2009).

Diante do exposto, Bourdieu e Passeron, ao alegarem que a escola trabalha em torno da cultura imposta pela classe dominante, por meio de relações de força, concluem que essa instituição está a serviço do “poder de violência simbólica”. Sobre esse conceito, já anteriormente citado, Bourdieu e Passeron (2008, p. 25) definem:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Conforme Bourdieu, é essa capacidade de dissimular o caráter arbitrário da cultura escolar que permite a escola legitimar sua ação pedagógica ou sua prática de ensino. Assim, o que Bourdieu destaca é que a autoridade adquirida pela prática pedagógica, ou a validade atribuída a essa ação e aos conhecimentos transmitidos por ela, depende de sua habilidade de trabalhar como instituição neutra, não arbitrária e nem ligada a nenhum grupo social. Dessa forma, compreendida como

legítima, detentora de um “discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro”, a escola torna-se capaz de praticar seu papel de reprodutora e de legitimadora de disparidades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 73).

Diante do caráter dissimulador da violência simbólica, os indivíduos, na maioria das vezes, não observam que a cultura apontada como superior ou verdadeira possui esse reconhecimento só por ter sido imposta pelas classes dominantes. Sobre isso, vale destacar que essa ausência de percepção do caráter arbitrário da cultura dominante pode ser revelada tanto nos grupos dominados quanto nos dominantes. Os primeiros, já desde cedo socializados na cultura dominante, tenderiam a vê-la como naturalmente legítima. Já os segundos, mesmo não envolvidos com a cultura dominante, acabariam adotando-a e valorizando-a (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nessa direção, vale realçar que tanto no contexto da sociedade quanto num campo específico observa-se que os produtos simbólicos, ou seja, as crenças, tradições, valores de uma determinada cultura seriam “classificados e hierarquizados”: alguns seriam identificados como triviais ou inferiores; já outros, como superiores. Tal hierarquização cultural poderia refletir não unicamente sobre os bens culturais como a arte, literatura, música, mas também sobre as “representações e práticas cotidianas” reforçando e legitimando as hierarquias sociais da sociedade, ou melhor, a separação entre classes e grupos dominantes e dominados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 34).

Em decorrência desse processo de hierarquização, aqueles sujeitos aptos para reconhecer, contemplar e utilizar bens culturais identificados como superiores, facilmente alcançariam ou se sustentariam no nível mais alto da estrutura social. Tais indivíduos apresentariam melhores condições para ter sucesso em vários espaços, entre eles no mercado de trabalho, no matrimônio e, principalmente, na escola, uma vez que essa instituição exige dos seus alunos habilidades, atitudes, conhecimentos, inclusive linguísticos, que apenas são disseminados na cultura dominante (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Muito mais que determinar o lugar dos indivíduos nos diversos espaços da sociedade, as hierarquias culturais induzem o indivíduo a internalizar sua condição ou a sua posição social. Aqueles que ocupam níveis superiores na hierarquia social passam a sentir-se dignos de sua condição e defendem que essa posição social não

tem relação a seu pertencimento a um grupo social, mas as suas qualidades culturais compreendidas como superiores: a elegância, inteligência, entre outros. Já no que se refere aos indivíduos localizados em posições inferiores, estes passam a admitir sua condição e a aceitar a superioridade dos grupos dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nesse contexto, Bourdieu apresenta três argumentos sobre o papel dos sistemas simbólicos no processo de produção e reprodução de estruturas sociais. Primeiramente, “eles seriam formas de percepção e representação da realidade”. Aqueles sujeitos que valorizam e consomem as produções identificadas como superiores teriam maior prestígio e poder no interior da sociedade. Em segundo, “os sistemas simbólicos seriam um meio capaz de traduzir e, portanto, escamotear, dissimular, eufemizar as hierarquias sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 40). Sobre isso, os indivíduos não conseguiriam estabelecer relação entre formas culturais e classes sociais ou relações de poder, uma vez que para esses a sociedade é organizada em hierarquias culturais. Por último, “ao traduzir simbolicamente, de forma irreconhecível, as hierarquias sociais, os sistemas culturais contribuiriam para legitimar (justificar) essas hierarquias”. Nessa perspectiva, as diferenças de poder passam a ser compreendidas somente como diferenças de habilidades, inteligência e de cultura (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 40-41).

Conforme Nogueira e Nogueira (2002), ao conferir tamanho valor à dimensão simbólica, ou ainda cultural na reprodução de desigualdades sociais, Bourdieu questiona aqueles discursos que defendem que apenas a dimensão econômica justifica a estrutura social e a posição dos indivíduos no interior dela. Ao contestar esse argumento, Bourdieu afirma que a estrutura social é definida a partir da forma em que é difundida, em uma sociedade as distintas formas de poder ou tipos de capital. Com a intenção de abordar sobre essas formas de capital, de maneira específica sobre o capital cultural, apresenta-se o subitem abaixo.

3.2 O CAPITAL CULTURAL À LUZ DE BOURDIEU

O capital cultural se constitui numa expressão desenvolvida e empregada por Bourdieu³ para avaliar sociedades formadas por classes sociais ou ainda para assinalar “subculturas” de classes ou de setores de classe (SILVA, G., 1995). Ao se utilizar da herança neokantiana e durkeimiana, Bourdieu conceitua cultura como – “mito, língua, arte, ciência – como instrumento de construção do mundo, dando integridade aos objetos e definindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável etc.” (ALMEIDA, 2007 apud CUNHA, 2007, p. 505). Ampliando a definição do citado conceito, Bourdieu destaca que a cultura, numa concepção ampla, são “gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc., que decorrem das condições de vida específicas das diferentes classes”, definindo suas peculiaridades e possibilitando diferenciar, por exemplo, a “burguesia tradicional” e a “pequena burguesia, bem como essa última em relação a “classe trabalhadora” (SILVA, G., 1995, p. 24)

Todavia, o capital cultural não se limita a ideia de “subcultura de classe”, conceito esse que é apresentado por Bourdieu como um instrumento de “poder que se equivale e se destaca - no ‘duplo sentido’ de separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos”. Por isso, a agregação capital ao termo cultura - uma “analogia ao poder e aspecto utilitário” que tem a haver com a detenção de gostos, informações, entre outros (SILVA, G O. V. 1995, p. 24).

Nesse contexto, Bourdieu e Passeron (2008, p. 52) definem capital cultural como

[...] bens culturais que são transmitidos pelas diferentes AP familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela AP dominante e o arbitrário cultural inculcado pela AP familiar nos diferentes grupos ou classes.

³ Outro estudioso que contribuiu para o desenvolvimento do conceito de Capital Cultural foi James S. Coleman.

A partir do exposto, pode-se afirmar que possuir capital cultural significa ser detentor de um conjunto de conhecimentos ou bens culturais denominados como legítimos por um grupo ou classe particular. Esse capital é transmitido por meio das Ações Pedagógicas (AP) familiares, ou seja, pela prática educativa exercida pelos pais sobre os filhos.

Sobre cultura legítima, Silva, G. (1995) destaca que é aquela formalizada e aceita como erudita, ou seja, os autores clássicos, as músicas apresentadas nos concertos, as obras de artes divulgadas nos museus. A cultura legítima inclui ainda prioridades e costumes mais sutis, como por exemplo, a forma do indivíduo se comunicar, comer, vestir, a opção por atividades sociais e esportivas que estejam relacionadas aos modos existenciais dos grupos dominantes. O acesso a esse tipo de cultura permite que o indivíduo adquira alguns privilégios, entre eles um maior destaque ou valor na sociedade.

Nesse contexto, vale destacar, que para contrair os referidos bens culturais, além da família no processo de transmissão, faz-se importante que o indivíduo seja detentor de outras formas de capital, a saber: capital econômico, capital social e capital simbólico.

Sobre o **capital econômico**, no formato de diversas formas de cultivo, por meio de terras, trabalho e fábricas, e do conglomerado de bens econômicos, como o dinheiro, os bens materiais e heranças, este é adquirido, reproduzido e ampliado a partir do desenvolvimento de estratégias de investimento econômico e culturais, assim como da aquisição e conservação de relações sociais que permitam ao sujeito a realização de vínculos econômicos vantajosos, tanto a curto, como em longo prazo (BONAMINO et al., 2010). Entre as vantagens da posse do capital econômico pelo indivíduo para a apropriação do capital cultural, destaca-se o poder aquisitivo para frequentar salas de concertos, museus, entre outros, assim como para investir na formação educacional formal por meio da frequência de bons colégios e a realização de cursos complementares.

No que se refere ao **capital social**, Bourdieu (2008, p. 67) define como aglomerado “de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo” formado por indivíduos que, além de possuir características comuns, são conectados pelas

proximidades no espaço físico (geográfico) e no espaço econômico e social por meio de trocas materiais e simbólicas. Para ter posse do citado capital, faz-se necessário que o indivíduo seja capaz de construir e manter redes de relações e que tenha uma grande quantidade de capital econômico, cultural e simbólico (BOURDIEU, 2008).

Entretanto, apesar do capital social depender da posse de outros capitais, esse capital, conforme Bourdieu (2008), não é totalmente independente deles, haja vista que as trocas que estabelecem o “inter-reconhecimento” são desenvolvidas em função do reconhecimento da existência, por menor que seja, de uma semelhança, e do resultado ampliador do capital contraído.

Segundo Bourdieu (2008), a edificação das redes relações não se constitui em “um dado natural”, ou ainda “um dado social” que se faz de maneira rápida e para sempre. Tais redes são resultado de um efetivo trabalho de implementação e sustentação que se faz imprescindível para o cultivo e reprodução de redes estáveis e favoráveis ao alcance de proveitos materiais e simbólicos do grupo. Tais redes, dirigidas por relações de vizinhança, de parentesco ou ainda de trabalho, são sustentadas por obrigações subjetivamente sentidas (sentimento de respeito, amizade, reconhecimento) ou ainda institucionalmente garantidas por meio de direitos. Isso ocorre por causa da “alquimia da troca” (palavras, presentes etc.), como a comunicação que ocasiona o conhecimento e o reconhecimento recíproco, assim como o reconhecimento de pertencimento a um grupo (BORDIEU, 2008, p. 68).

Tal situação de reconhecimento implica em limites nas relações de troca, na comercialização, no casamento, entre outros, levando cada sujeito a ser um “guardião” do grupo, para que outros indivíduos não mercedores não ingressem no grupo e modifiquem as relações estabelecidas de troca. É por decorrência disso que Bourdieu (2008, p, 68) afirma que a “reprodução do capital social é tributária, por um lado, de todas as instituições que visam a favorecer as trocas legítimas e a excluir as trocas ilegítimas”, produzindo momentos (cruzeiros, caçada, recepções etc.) lugares (escolas especiais, clubes e bairros elegantes) ou ainda práticas (esportes, jogos, cerimônias elegantes) capazes de unir aqueles indivíduos que mantêm certa similaridade no que se refere aos aspectos vistos como importantes para a existência do grupo.

Diante do exposto, percebe-se a importância da posse capital social no processo de ampliação da retenção do capital cultural. O indivíduo, ao se integrar a grupos sociais dominantes ou ao participar de redes sociais, poderá se inserir num meio social em que a cultura legítima se faz presente e, conseqüentemente, se apropriar e afeiçoar-se a essa cultura.

Outro capital destacado por Bourdieu é o capital simbólico, que se refere ao prestígio ou ainda à boa reputação que um sujeito tem em um espaço específico ou no interior da sociedade. O conceito de capital social se refere a forma como um indivíduo é reconhecido ou apreendido pelas outras pessoas. Um sujeito, mesmo após ter perdido toda sua riqueza, pode continuar a ser percebido como rico simplesmente por manter algumas posturas ou atitudes que indicam a posse de um significativo poder aquisitivo financeiro (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Apesar de ser destacada certa dependência do capital cultural as outras formas de capital, Silva, G. O.V (1995) destaca que a dimensão cultural não é subordinada à dimensão socioeconômica. Para Bourdieu, a cultura precisa ser compreendida como outro tipo de poder ou capital que se diferencia dos outros capitais, mesmo estando relacionada a eles.

Em conformidade com Bourdieu, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado (sob formas de disposições duráveis do organismo), no estado objetivado (sob a forma de bens culturais como livros, dicionários) e no estado institucionalizado (sob a forma de certificado ou diploma escolar). Com a intenção de uma apresentação mais detalhada das referidas formas de capital cultural, segue o subitem abaixo.

3.2.1 Os três estados do capital cultural

O capital no estado incorporado, conforme Bourdieu (2008), está ligado ao corpo e implica em sua apropriação por meio de um trabalho de inculcação e de assimilação. Trata-se de um conhecimento que se integra a um indivíduo tornando-

se uma propriedade. Por ser pessoal, é o próprio sujeito responsável pelas ferramentas de aquisição desse capital.

O referido capital não pode ser transmitido ligeiramente de uma pessoa a outra (como o dinheiro, o título de propriedade) como se fosse um donativo ou ainda um bem hereditário. O acúmulo do capital cultural começa “desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização” (BOURDIEU, 2008, p.76). Assim, enfatiza que a incorporação do capital depende do capital incorporado pela família que pode ser pelo efeito “*Arrow* generalizado”⁴, bem como por todas as maneiras de transmissão implícita (BOURDIEU, 2008).

O capital cultural pode ser adquirido de forma dissimulada ou invisível e inconsciente, sendo assinalado pelas suas condições primitivas de obtenção. “Por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas” (BOURDIEU, 2008, p. 76).

Vale ainda ressaltar que o capital cultural, ao ter como principais elementos os gostos, informações sobre a vida escolar, a propriedade sobre a língua culta, se estabelece no componente do contexto familiar que mais age sobre o desempenho escolar dos filhos, haja vista que a posse dos conhecimentos culturais, considerada como legítima, via herança familiar, contribui para o melhor aprendizado dos conteúdos trabalhados pela escola (BONAMINO et al., 2010).

Já no que se refere ao capital cultural no estado objetivado, este se institui em suportes materiais, como pinturas, livros, quadros, monumentos etc. Trata-se de um bem cultural que pode ser transferido instantaneamente de um indivíduo para outro, assim como o capital cultural, mas apropriação específica ou o usufruir desses bens depende do capital incorporado, ou seja, de conhecimento inculcado que se fez propriedade do indivíduo (BOURDIEU, 2008). Sobre isso acrescenta:

⁴ Bourdieu (2008) entende por efeito “*Arrow* generalizado” um conjunto de bens culturais, como quadros, máquinas, entre outros objetos que pertencem ao ambiente de convivência do indivíduo, e que pode ajudar no trabalho educativo apenas pelo fato de estar próximo do sujeito. Para Bourdieu, essa situação tem ocasionado uma “explosão escolar”, uma vez que a ampliação do capital cultural no estado objetivado alarga a ação educativa automaticamente exercida pelo meio ambiente.

[...] Para possuir máquinas, basta ter capital econômico: para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas) é preciso dispor, pessoalmente, ou por procuração, de capital incorporado [...]. (BOURDIEU, 2008, p. 77).

Outra forma de capital cultural é o capital cultural no estado institucionalizado, ou seja, que se constitui a partir de diplomas escolares ou certificação escolar. A objetivação do capital cultural por meio do diploma, conforme Bourdieu, é uma estratégia para desvencilhar os limites biológicos do capital incorporado. Ao possuir uma certificação, o sujeito adquire uma certidão de aptidão cultural reconhecida, juridicamente garantida no que se refere à cultura, e passa ser melhor valorizado pela sociedade (BOURDIEU, 2008).

Além do benefício de reconhecimento institucional, o diploma escolar possibilita fazer comparações entre os sujeitos certificados, fazer substituição de uns pelos outros, instituir valores em dinheiro pela posse de um capital escolar. “Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas” (BOURDIEU, 2008, p. 79).

A partir do que foi apresentado, observa-se que o capital cultural, na sua forma incorporada, objetivada e institucionalizada, tem o papel de fortalecer aquela cultura reconhecida pela classe dominante como legítima ou superior; de formar e distinguir grupos e, conseqüentemente, reproduzir as relações de classes sociais. Para isso, o capital cultural, enquanto *habitus*, age sobre o indivíduo reportando os princípios de um arbitrário cultural capaz de definir a posição do indivíduo na estrutura social e de impor a sua aceitação.

3.2.2 Capital cultural enquanto *habitus*

Observa-se nas obras de Bourdieu uma tentativa de superação de reducionismos que ele denomina de formas subjetivas e objetivas de conhecimento.

Para ele, a Sociologia não pode perceber o indivíduo como independente, autônomo e exclusivamente responsável por suas ações na sociedade; por outro lado, não se pode perceber esse sujeito como dependente, que atua de maneira mecânica e dominado pelas condições objetivas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Sobre isso, Bourdieu destaca que o mundo social pode ser conhecido sob três formas: fenomenológica (representada na Sociologia Contemporânea por correntes, como a Etnometodologia e o Interacionismo Simbólico), objetivista e praxiológica. A partir da forma fenomenológica, buscar-se-ia apenas identificar as experiências vividas diariamente pelos indivíduos, suas ações e interações sociais na sociedade, sem refletir ou identificar as condições existenciais objetivas dessas experiências. Todavia, conforme Bourdieu, essa não seria a maior limitação da fenomenologia, mas, principalmente, o fato dela depositar no indivíduo uma demasiada autonomia na direção de suas ações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Já o conhecimento objetivista, contrapondo ao subjetivismo, tem como característica romper com a ideia de experiência subjetiva imediata. A partir dessa forma de conhecimento, entende-se que a experiência cotidiana é estabelecida por meio de relações objetivas que vão além da consciência e intencionalidade do sujeito. Assim, de maneira similar à forma de conhecimento apresentada anteriormente, o objetivismo possui limitações, e que, para Bourdieu, trata-se da dificuldade de elaborar uma “teoria da prática”, ou seja, de esclarecer como ocorre a articulação “entre os planos da estrutura e da ação”. Dessa maneira, a partir da perspectiva objetivista, a prática seria vista como “decorrência mecânica, da estrutura [...] os mecanismos ou processos intervenientes nessa passagem da estrutura para a prática não seriam suficientemente explicitados” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 23).

Outro tipo de conhecimento é o praxiológico, que de acordo com Nogueira e Nogueira (2009), foi apresentado por Bourdieu como uma solução para os problemas do subjetivismo e objetivismo. Essa forma de conhecimento defende uma posição contrária à redução ou localização de estruturas objetivas exteriores aos indivíduos (conforme ocorre com o objetivismo) e destaca a necessidade de averiguar como essas estruturas são incorporadas pelos indivíduos direcionando suas práticas. Dessa maneira, o conhecimento praxiológico tem como objetivo

identificar a articulação existente entre a ação do indivíduo e o plano das estruturas que orienta essas práticas subjetivas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Conforme Nogueira e Nogueira (2009), a discussão central de Bourdieu foi sobre a necessidade de se buscar compreender as práticas dos indivíduos sem se direcionar pela perspectiva subjetivista, uma vez que esta defende que as ações são desenvolvidas de maneira autônoma e consciente pelos sujeitos. Como solução para esses problemas, o citado autor destaca que basta ir das estruturas estruturantes para a estrutura estruturada, ou seja, localizar as práticas dos indivíduos, assim como o princípio direcionador da ação observada. Esse princípio produtor de práticas é denominado por Bourdieu de *habitus*: “[...] produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 53).

Nesse sentido, o *habitus* é um “sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apropriação e de ação [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 57) internalizadas pelo indivíduo. Em outras palavras, o *habitus* é um capital ou ainda um conhecimento contraído e incorporado pelo sujeito que ordena e orienta suas práticas e interações sociais.

[...] Como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista), o *habitus*, a *bexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em acção [...]. (BOURDIEU, 1989, p. 61)

Nessa conjuntura, Bourdieu entende que, a partir do *habitus*, a estruturação das ações sociais não se faria de maneira mecânica (de fora para dentro), conforme as condições objetivas presentes em determinado ambiente ou espaço. Mas também não seria um processo regido de forma livre pelos indivíduos. As ações sociais seriam estruturadas, ou seja, apresentariam propriedades particulares de uma posição social de quem as exerce, uma vez que os gostos, as aspirações, as formas de perceber e apreciar a sociedade estão antecipadamente estruturados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Em função de sua posição na sociedade, os sujeitos passariam por inúmeras experiências que estruturariam sua subjetividade, organizando uma “matriz de percepções e apreciações” capaz de dirigir suas ações em qualquer contexto ou situação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). A “matriz de percepção” estaria relacionada à estrutura de personalidade, a forma como o indivíduo compreende o mundo social. No interior dos grupos dominados, os sujeitos tenderiam a perceber a sua inferioridade ou submissão e, por isso, a aceitarem a sua condição e posição nas estruturas de classes. Já a partir da “matriz apreciação”, que se refere a gostos e preferências, esses sujeitos reagem negativamente em relação a valores estéticos de modo geral (SILVA, G., 1995).

Nesse contexto, destaca-se a relação capital cultural e *habitus*, haja vista que esse último se constitui num produto da interiorização de conhecimentos que irá orientar as ações futuras do indivíduo. Ao incorporar capital cultural, ou seja, ao tomar posse de informações relacionadas à cultura legítima, o indivíduo terá suas práticas e interações sociais orientadas para a apreciação, valorização e reprodução da cultura da classe dominante.

3.3 O CAPITAL CULTURAL COMO ELEMENTO DA HERANÇA FAMILIAR: EFEITOS SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR

Como foi destacado, anteriormente, o sujeito da Sociologia da Educação, de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, independente e reflexivo, muito menos aquele indivíduo determinado que é dominado pelas condições objetivas. Para o referido autor, cada indivíduo é assinalado pela sua bagagem socialmente herdada, que inclui alguns elementos objetivos, exteriores ao indivíduo, e que podem contribuir para o êxito escolar. Essa herança pode ser composta pelo capital social, que se constitui em redes de relações sociais; pelo capital econômico, definido como bens e riquezas materiais; pelo capital cultural institucionalizado, sob a forma de certificados escolares, e ainda capital cultural em seu estado incorporado. Esse último possui alguns elementos distintivos que merecem destaque - a “chamada

cultura geral” (expressão que menciona os saberes difusos e obtidos de diversas maneiras e informalmente); a propriedade sobre a língua culta; o gosto ou apreciações (música, lazer, esportes etc.) e os conhecimentos sobre a vida escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Para Bourdieu, dos capitais destacados, o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria maior impacto sobre o sucesso escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). O capital cultural surgiu como uma “hipótese” imprescindível para auxiliar na compreensão das desigualdades de desempenho escolar de crianças oriundas dos diversos grupos sociais. A partir dessa teoria, foi possível relacionar o “sucesso escolar”, ou ainda as vantagens que uma criança pode ter no espaço educacional, à aquisição de capital cultural das classes sociais. Mais que isso, a teoria do capital cultural permitiu o rompimento tanto com as pressuposições de que o êxito ou fracasso dependem das “aptidões” naturais quanto com as teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 2008)

Ainda sobre a eficácia do capital cultural sobre o sucesso educacional, Bourdieu e Passeron (1964 apud CUNHA, 2007, p. 515) destacam

[...] ter por propriedade, este capital [...] assegura ao indivíduo a possibilidade de *reconversão social*, na medida em que sua posse pode ser apreendida como uma *mais-valia* no campo educacional, econômico, simbólico e social, ou seja, uma verdadeira *moeda de troca*. Para Bourdieu, o *capital cultural* [...] Seria uma espécie de *rentabilização pedagógica*, na medida em que a posse do capital cultural favorece o desempenho escolar, uma vez que facilita a aprendizagem de conteúdos e códigos que a escola veicula e sanciona.

Sobre o maior efeito do capital cultural sobre o sucesso escolar, Nogueira e Nogueira (2009) a partir dos achados de Bourdieu, apresentam três argumentos que justificam essa afirmação: o capital cultural é um instrumento facilitador da aprendizagem dos conteúdos trabalhados pela escola; o capital cultural favorece o êxito escolar pelo fato de propiciar melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação; o capital cultural, enquanto capital de informações, permite que os pais conheçam a forma de funcionamento do sistema educacional e, conseqüentemente, estabeleçam táticas de orientação dos estudos dos filhos.

3.3.1 A posse do capital cultural e o sucesso escolar

A posse de capital cultural contribui para o desempenho escolar, uma vez que facilita a aprendizagem do indivíduo no que se refere aos conteúdos e códigos intelectuais linguísticos e disciplinares que a escola trabalha. Os esquemas mentais de percepção do mundo e de apreciação dos valores estéticos, a afinidade com o saber e com os bens culturais considerados como superiores e legítimos (a “cultura culta”), o domínio da língua culta apreendido nas relações familiares, funcionariam como elementos de preparação do aluno para obtenção do sucesso escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Assim, a educação formal para as crianças originadas dos grupos culturalmente beneficiados teriam o papel de apenas proporcionar a esses indivíduos a continuidade da educação já desenvolvida pela família. De maneira contrária, tal situação não ocorreria com as crianças dos grupos menos favorecidos, que, ao chegar à escola, perceberiam esse espaço como algo estranho e distante de sua realidade social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Esse distanciamento percebido pelas crianças de grupos populares em relação à escola pode ser justificado, haja vista que se trata de indivíduos que, na maioria das vezes, possuem pais com pouca escolaridade, quando não escolarizados, o que dificulta a criança ter contato com os códigos linguísticos; não vão ao cinema, teatro, concertos, museus, ou seja, não frequentam espaços em que a cultura reconhecida como legítima é expressada.

Corroborando e complementando com as ideias acima, Bourdieu (2008, p. 61) destaca que as desigualdades entre os indivíduos ou grupos sociais podem ser apontadas não apenas nas escolhas dos programas assistidos ou ouvidos (escolha que está sujeita ao grau de educação do indivíduo), mas principalmente na atenção ofertada. “Para usar a linguagem da teoria da comunicação”, a apreensão apropriada de uma mensagem depende de uma adaptação entre as disposições do receptor e a “natureza mais ou menos original, mais ou menos redundante da mensagem”. Conforme Bourdieu (2008, p. 61), a referida adequação pode acontecer em qualquer grupo social, entretanto o conteúdo informativo, verdadeiramente

recebido pela mensagem, pode “ser mais pobre, quando a ‘cultura’ do receptor for ela própria mais pobre.”

Diante do exposto por Bourdieu, algumas questões merecem ser colocadas: como exigir da criança que ela aprenda aqueles conteúdos desenvolvidos pela escola se às vezes não há relação ou adaptação entre as habilidades da criança e o que é ensinado pela escola? Como exigir boa desenvoltura do aluno se algumas vezes as mensagens divulgadas pela escola, por meio dos conteúdos trabalhados, recusam e são distantes do que é realmente apreendido pela criança em casa?

Conforme Bourdieu (2008), o mau desempenho das crianças dos grupos desfavorecidos tem sido explicado pela sociologia da educação como um problema relacionado a dons, ou seja, à ausência de competências e habilidades inatas. Os efeitos do privilégio cultural, muitas vezes não são percebidos, e quando são, acontecem “sob suas formas mais grosseiras”, ou seja, como a realização de um ensino complementar, apoio nas atividades escolares, informações sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais.

Observa-se, a partir dos escritos de Bourdieu, que esse reconhece a existência de outros fatores que interferem no sucesso escolar dos indivíduos. Contudo, para o citado autor, a principal causa das desigualdades educacionais é a disparidade nos níveis culturais dos indivíduos, ou melhor, do capital cultural existente nas famílias, que ainda não foi compreendido e nem reconhecido como deveria pela sociedade, principalmente pela escola que ainda continua a valorizar e priorizar a cultura dominante.

Apoiando a compreensão acima referida, Grignon (1995, p. 180) alerta que nas escolas o ensino das letras e da língua é trabalhado a partir do ponto de vista “legitimista”, onde “o uso popular, local, vernacular é percebido como um desvio da norma”. De maneira similar acontece com as outras áreas do conhecimento transmitido nesses espaços, como o ensino das ciências, de Matemática entre outros, que dissemina e interioriza a imagem da existência de “superioridade dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares, e locais, da teoria sobre a cultura prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta” (GRIGNON, 1995, p. 181)

Nessa perspectiva, e novamente corroborando os achados de Bourdieu, Grignon (1995) expõe que a escola se estabelece como instituição “monoculturalista” ao restringir a autonomia das culturas populares e ao transformar a cultura dominante em cultura de referência e padrão para toda a sociedade. Sobre isso, o referido autor enfatiza ainda que a escola não conhece as culturas populares, considera-as de forma “negativa - termos de faltas, defeitos, desvios em relação à cultura culta e à norma -, a escola meritocrático-legitimista” (GRIGNON, 1995, p. 186) se estabelece num espaço injusto com aqueles originados de grupos desfavorecidos, “desclassifica-as, ao não conferir valor algum à sua cultura de origem. Além disso, ao fazê-lo, se fecha o caminho para “compreender” as crianças das classes populares”. Essa ausência de compreensão que se originou no “etnocentrismo da instituição e da cultura” ocasiona o insucesso de crianças de meios sociais desfavorecidos (GRIGNON, 1995, p. 186 - 187).

A partir do que foi destacado, pode-se reafirmar a principal contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola, que foi alertar que ela não é uma instituição neutra. Aparentemente, a escola lidaria com todos de maneira similar, todos testemunhariam um ensino que é igual, passariam pelos mesmos formatos de avaliação, cumpririam as mesmas normas ou regras e, conseqüentemente, possuiriam as mesmas oportunidades para alcançar o sucesso escolar. Contudo, na realidade, as chances são desiguais e muitos alunos não teriam os mesmos privilégios que alguns têm para corresponder às cobranças da escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Nesse contexto, além das contribuições do capital cultural, no que se refere à aprendizagem dos conteúdos trabalhados pela escola, vale ainda destacar que esse capital propicia também melhor desempenho nos processos formais e informais que envolvem a avaliação educacional. Conforme Bourdieu, a avaliação escolar realizada pelas escolas não se restringe a uma verificação ou medição dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Tais avaliações se constituem num “verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos”, pois exige que os avaliados possuam um modo sutil e correto de falar, de escrever, assim como de se portar; que sejam curiosos, perspicazes, disciplinados e que saibam obedecer às normas da “boa educação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Assim, as avaliações escolares desenvolvidas correspondem a uma prática de ensino pautada na valorização de alguns alunos e depreciação de outros. Os valorizados seriam aqueles que têm como característica principal uma postura descontraída, desvolta, segura, natural e familiar com a cultura legítima. São ainda aqueles alunos talentosos, brilhantes, às vezes precoces e que atendem às exigências da escola sem nenhuma dificuldade. Já os depreciados seriam aqueles indivíduos que agem com estranheza, acanhamento e que resulta numa relação árdua, desajeitada e tensa com a escola. Tais alunos são ainda vistos como esforçados, estudiosos, que se dedicam aos estudos com a intenção de diminuir a distância existente entre sua cultura e a cultura legítima (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Esses alunos, desvalorizados pela instituição escolar, não foram socializados nos mesmos valores defendidos pela escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Ao contrário daqueles que são apreciados pelo sistema de ensino, além de não ter herdado hábitos e treinamentos que os possibilitem ter vantagens nas atividades escolares, também não legaram os “saberes (e um ‘savoir-faire’), gostos e um ‘bom gosto’, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom”. O privilégio cultural é evidente quando o aluno possui familiaridade com obras de arte, ou seja, quando visitam regularmente teatros, museus, (atividades raramente organizadas pela escola), entre outros (BOURDIEU, 2008, p. 45).

Por último, o capital cultural, enquanto capital de informações, impacta sobre o destino escolar, uma vez que permite que os pais conheçam o sistema educacional e, conseqüentemente, estabeleçam táticas de orientação dos estudos dos filhos. Conforme Nogueira e Nogueira (2009), tais informações não envolvem apenas conhecimento sobre a organização formal do sistema de ensino (ramos de ensino, estabelecimentos, cursos), mas, principalmente, sobre a compreensão das hierarquias que distinguem as ramificações escolares no que se refere à qualidade do ensino, prestígio social, assim como o retorno financeiro. Tais conhecimentos são assinalados como essenciais para que os pais possam dirigir com sucesso a vida escolar do filho, inclusive nos momentos de tomada de decisão como: mudança de estabelecimento escolar, escolha do curso superior, continuação ou interrupção dos estudos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Esse tipo específico de capital é procedente não apenas das experiências escolares ou profissionais (no caso de pais docentes) experimentadas pelos pais, mas também do convívio com amigos, parentes, entre outros, que mantêm ligações com o sistema de ensino (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2009).

Trouxe-se nesse subtópico elementos que corroboram a afirmação de Bourdieu de que o capital cultural, enquanto elemento da herança familiar, constitui-se numa importante variável para o alcance do sucesso escolar. Todavia, é importante ressaltar que apenas a posse do referido capital não é suficiente ou mesmo capaz de garantir o êxito escolar da criança. Tal afirmação tem como base os achados de Bernard Lahire, que, apesar de pertencer a uma corrente de pensamento diferente da Bourdieu, emprega o conceito de capital cultural em seus estudos. Conforme esse último autor, em sua obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possíveis sua “transmissão⁵” (LAHIRE, 2008).

O que Lahire (2008) quer expor é que nem sempre os indivíduos que possuem as disposições culturais susceptíveis de auxiliar a criança ou de socializá-la sob a perspectiva escolar têm condições em termo de “tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização”, ou ainda, “nem sempre conseguem edificar dispositivos familiares que permitiriam ‘transmitir’ alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática”. Por causa disso, dois contextos familiares com um mesmo volume de capital podem obter resultados escolares desiguais “à medida que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto” (LAHIRE, 2008, p. 338).

Para exemplificar seus pensamentos, Lahire (2008) traz algumas questões importantes, a saber: o que dizer de militantes que estão sempre fora de casa? O

⁵ Nota-se que o termo ‘transmissão’ está entre aspas, assim como no livro de Lahire (2008). Segundo o citado autor, as aspas foram colocadas porque o termo “transmissão” remete uma concepção de uma reprodução idêntica de um esquema mental. “Falar de “transmissão” é, principalmente, conceber a ação unilateral de um destinador para um destinatário, ao passo que o destinatário sempre contribui para *construir* a ‘mensagem’ que se considera ter-lhe sido ‘transmitida’. Por esse fato, Lahire questiona o uso da expressão ‘transmissão’, uma vez que “não explica o trabalho de apropriação e de construção – efetuado pelo ‘aprendiz’ ou pelo ‘herdeiro’; “não consegue indicar a necessária e inevitável transformação do capital cultural no processo de ‘outorgação’ de uma geração para outra, de um adulto para outro adulto” e, por último, “pelo efeito das diferenças entre aqueles que, presume-se, ‘transmitem’ e aqueles que, supõe-se, ‘recebem’”.

que dizer das mães escolarizadas e que tem hábitos de leitura, mas que trabalham muito e, por isso, acabam não tendo tempo para dar atenção aos filhos? O que dizer dos pais escolarizados, mas que envolvidos em um divórcio, não conseguem manter uma ordem familiar estável, imprescindível para colocar em prática algumas estratégias escolares? Essas e outras perguntas, postas por Bernard Lahire, são relevantes, uma vez que assinalam que a existência objetiva de um capital cultural em um contexto familiar não revela nada sobre as formas de relações sociais por meio das quais o capital cultural é “transmitido” ou não.

Nessa linha de análise, destaca-se a relevância dos escritos de Lahire, pois ao alertar para o cuidado que se deve ter com o uso do conceito de capital cultural para explicar as desigualdades de êxito escolar, esse autor mostra a importância de que os estudos sobre o efeito das disposições culturais sobre o desempenho escolar sejam conduzidos de maneira a identificar as condições que se tornam oportunas à ‘transmissão’ do capital cultural.

Tendo em vista a intenção de ampliar a discussão sobre a influência do capital cultural sobre o êxito escolar, o texto a seguir traz uma exposição sobre a relação existente entre posse de capital cultural e investimento em educação nas diversas classes sociais.

3.3.2 O capital cultural e o investimento em educação nos diversos grupos sociais

Segundo Bourdieu (2008, p. 46), as atitudes familiares de pais e crianças das diversas classes sociais, particularmente as atitudes no que se diz respeito à escola, sobre o destino oferecido pelos estudos, “são em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social”. O que ocorre é que as posturas dos pais frente à educação de seus filhos, como a resolução de enviar a criança para uma escola de ensino secundário ou permitir que fique mais um período na classe de fim de estudos primários, ou de matriculá-la em

um colégio público ou particular, constituem-se, antes de qualquer coisa, na “interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem” (BURDIEU, 2008, p. 47).

Tal destino é interruptamente notado por meio das experiências e estatísticas intuitivas de fracassos ou sucesso dos indivíduos do grupo, assim como, ainda que indiretamente, pelas opiniões dos professores que, ao orientar os pais, considera, às vezes inconscientemente, a origem social de seus alunos (BOURDIEU, 2008). Sobre isso Bourdieu, se apoiando em estudos desenvolvidos por psicólogos, entre eles Kurt Lewin, acrescenta

[..] 'Aquele que vence', escreve Lewin, situa-se próximo alvo um pouco (mas não muito) acima de seu último êxito. Assim, ele eleva regularmente seu nível de aspiração (...). Aquele que malogra, por outro lado, pode ter duas reações diferentes: ele pode situar o seu alvo muito baixo, frequentemente aquém de seu êxito passado (...), ou então ele situa seu alvo acima de suas possibilidades. Vê-se, com clareza, que, segundo um processo circular, “um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim, que, por sua vez, engendra um moral ainda mais baixo; enquanto que um moral elevado não somente suscita alvos elevados, mais ainda tem oportunidade de criar situações de progressos capazes de conduzir a um moral ainda melhor [...]. (LEWIN, 1948 apud BOURDIEU, 2008, p. 49-50).

Possuir uma “moral baixa” ou “elevada”, ter boas expectativas e “alvos elevados” é ainda, conforme Bourdieu, resultado de um pertencimento de classe. Os projetos e posturas dos indivíduos estão amarrados às expectativas do grupo ao qual estão vinculados, uma vez que no interior desses grupos, principalmente naquelas classes desfavorecidas, ocorre uma grande influência interna (por meio das famílias e do contexto social) que desencorajam as aspirações percebidas como incomensuráveis e adversas à origem social do grupo. Nessa perspectiva, tudo indica que aquelas pessoas que se dizem “não ter futuro”, acabam tendo esperanças “razoáveis” ou ainda “realistas”, como diz Lewin (1948 apud, BOURDIEU, 2008, p. 50).

Assim, percebe-se aqui o efeito do *habitus*, ou seja, dos conhecimentos contraídos e incorporados pelos sujeitos que vão ordenar ou orientar suas práticas e posturas futuras. Cada grupo social, em função de sua colocação na sociedade, com o decorrer do tempo e de suas vivências iria construindo conhecimentos práticos

sobre o que é plausível de ser ou não conseguido pelos seus integrantes no interior do contexto social que eles vivem. Tendo em vista a posição social, bem como a quantidade e o tipo de capitais possuídos pelos membros, estes perceberiam e agiriam pensando no que seria mais garantido, proveitoso e menos arriscado para o grupo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Grupos menos favorecidos, despojados de capital econômico, social e, principalmente, cultural, manifestam uma atitude negativa em relação à escola, sentindo-se incompetentes e não aptos para ocupar e usufruir dos bens ofertados por essa instituição; por isso, o pouco investimento das famílias desses grupos na educação dos filhos.

Entretanto, Bourdieu (2008) acrescenta que além da necessidade de um grande volume de capital cultural e da experimentação de experiências positivas de êxito escolar, a disposição em investir em educação pelos indivíduos, um dos fatores do sucesso escolar, depende ainda do grau de precisão (no passado, assim como no futuro) do capital escolar como forma socialmente autenticada e avalizada do capital cultural. Assim, o que Bourdieu quer destacar é que as estratégias educativas adotadas por cada indivíduo estão relacionadas com o peso do capital cultural para o alcance da ascensão social ou para a manutenção dos privilégios já adquiridos. O referido autor, ao organizar as classes sociais em três grupos- classes populares, classes médias e elites - apresenta as estratégias ostentadas por cada um desses grupos.

Conforme Bourdieu, a classe popular tem como característica principal a sua posição inferior no sistema de estratificação social, que é resultado do baixo volume de capital econômico, social e cultural possuído. Assinalado pelas suas condições de vida marcadas por necessidades e urgências materiais, o referido grupo é induzido a manter certo distanciamento em relação aos valores estéticos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). A citada abdução ou negação, em matéria de disposições estéticas, é denominado de “antiesteticismo” e provém da premência desses sujeitos de viverem para manter aquelas necessidades imediatas. O “*habitus* proletário é dominado pelo pragmatismo.” (CUNHA, 2007, p. 26).

Como já foi dito anteriormente, as classes sociais tendem a internalizar a sua posição na sociedade, incluindo aquilo que é presumível e impossível de obter, impedindo-as de elaborar projetos de vida que não podem ser alcançados. Como

resultado, no caso dos grupos populares, esses são conduzidos a “encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais e mais como possibilidade de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantem uma vida com dignidade.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 60).

Conforme Nogueira e Nogueira (2009), a citada postura pode ser percebida nas aspirações e procedimentos escolares desses indivíduos, que revelam uma tentativa de evitar aquilo que lhes é negado pela sociedade. Essa posição de resignação, no que se refere à escola levaria a um envolvimento menor com os estudos, que pode ser manifestado a partir dos seguintes atos: as famílias esperam que os filhos estudem apenas o necessário para conseguir se sustentar ou conseguir alcançar pelo menos o nível socioeconômico contraído pelos pais; as famílias tenderiam a valorizar as carreiras escolares mais curtas e que possibilita o acesso imediato ao mercado de trabalho; ausência de cobrança em relação ao desempenho escolar dos filhos; ausência de apoio nas atividades escolares.

Entre as razões que justificam o investimento baixo das classes populares na escola, destacam-se: um histórico de derrotas que as impedem de ter esperança na possibilidade de sucesso da criança; a ausência de recursos econômicos, sociais e culturais necessários para um bom desempenho, o que tornaria improvável o retorno do investimento; o retorno alcançado com os títulos escolares; ausência de capital econômico e social para potencializar o valor dos títulos escolares adquiridos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

No que se trata das classes médias, para Bourdieu, estas são compostas por um conjunto de categorias sociais que têm como particularidade comum o fato de ocupar uma “posição intermediária entre os dois polos do espaço das classes sociais, o que determina uma situação de tensão e de equilíbrio instável entre os dominantes e os dominados”. Essa condição de não ser dominador e nem dominado é que levará esse grupo a agir de duas maneiras: lutar para não ser agregado ou confundido com a classe popular, e ainda reduzir a distância existente entre ele e a elite (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 62-63).

Segundo Nogueira e Nogueira (2009), para Bourdieu, nas sociedades capitalistas modernas, a burguesia é decomposta em três frações: a “pequena burguesia”, a “pequena burguesia de execução” e a “nova pequena burguesia”. A primeira fração é formada pelos pequenos proprietários e tem duas características

principais: a sua condição de decadência econômica e social decorrente das mudanças na estrutura socioeconômica que acarretou na redução do pequeno comércio tradicional, e ainda sua situação de maior posse de capital econômico do que capital cultural. A segunda fração é composta por empregados subalternos do terciário e pelos quadros médios dos setores público e privado – técnicos, professores, entre outros. Esse grupo, embora possua um volume capital cultural superior à fração anterior, é ainda menor que “dos quadros superiores com quem mantêm uma relação de tipo execução/concepção, donde sua denominação”. E, por último, a fração “nova pequena burguesia”, constituída por diversos grupos; entre eles, destacam-se: a) aquelas profissões que exigem uma boa aparência, capital de conhecimentos ligado a artes, na maioria das vezes procedentes de um legado social e cultural familiar como os: a) publicitários, vendedores de grife, decoradores, *designers* etc.; b) profissionais que trabalham com modalidade de serviços recém-criados e que normalmente têm um grau de cultura e origem social superior, como terapeutas, sexólogos, nutricionistas, etc. Essa fração tende a desempenhar um papel de “vanguarda” - em matéria de vida familiar, educação dos filhos, etc. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 63-64).

Ao contrário da classe popular, a classe média possui uma postura direcionada para maior investimento em educação, uma vez que possui volume razoável de capitais que permite arriscar “no mercado de trabalho sem correr tantos riscos” e, além disso, o fato de ter maiores chances de êxito escolar. Todavia, Bourdieu destaca que o referido comportamento não pode ser explicado; fundamenta-se apenas no fato desse grupo ter maiores chances de sucesso educacional, tornando-se imprescindível levar em consideração, também, as perspectivas positivas de futuro desse grupo. Surgida, na maioria dos casos, das classes populares, e ascendidas por meio da escolarização, a classe média investe fortemente na educação para se aproximar das elites (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 64).

Como artifício desse empenho para se erguer na estrutura social de classes, Bourdieu destaca o “ascetismo”, “malthusianismo” e a “boa vontade cultural”. O ascetismo pode ser manifestado de duas maneiras: no modo rígido de viver, próprio da classe média que procura acumular o máximo de capital econômico e evitar gastos supérfluos em favor da realização dos projetos de vida, e na intensa dedicação aos estudos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Já o malthusianismo

refletir-se-ia na preocupação que esse grupo tem de controlar o número de filhos e, conseqüentemente, reduzir os gastos de maneira a aplicar em cada filho o máximo de recurso. E, por fim, a boa vontade cultural que se refere ao significativo esforço da classe média em adquirir a cultura reconhecida como legítima de forma a contrabalançar as desvantagens de um capital cultural limitado (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Contudo, é importante destacar que o grau de investimento no interior das frações da classe média é diferente. Nas frações mais ricas em capital econômico (pequenos proprietários) observa-se um maior esforço em elaborar estratégias para acumulação de capital (poupança), e secundariamente preocupam-se com o “mercado escolar”. De maneira contrária, ocorre com a burguesia em execução, que, ao possuir uma herança cultural limitada, concentra suas ações no investimento escolar, ou seja, na ampliação de seu capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Já as classes dominantes, conforme Bourdieu, são assinaladas por uma ampla clivagem interna, que resulta da estrutura de repartição das diferentes formas de capital, particularmente o capital econômico e o capital cultural que, nas “sociedades avançadas”, serviram como princípios de diferenciação dos grupos sociais. No interior dessa classe, observa-se uma oposição que separa as frações bem provisionadas de capital econômico (exemplo: os empresários) da fração bem munida de capital cultural (exemplo: intelectuais, artistas, profissões acadêmicas) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Entre as características em comum apresentadas por essas frações, destaca-se: a) ambas buscam se diferenciar, consciente ou inconscientemente, das outras classes sociais, no que diz respeito aos costumes, línguas, trajes, alimentação, entre outros; b) as duas frações tendem a investir na escola em menor proporção que a classe média. Entre as justificativas para essa última postura enfatiza-se: a) o êxito escolar nessas frações é visto como algo natural, não sendo necessários grandes esforços; b) possuem significativo volume de capital social, econômico e cultural que impede o fracasso escolar e, por fim, trata-se de grupos que já ocupam posições dominantes e, por isso, não carecem de sucesso escolar para ter mobilidade social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Porém as citadas frações possuem uma diferença acentuada que está relacionada ao volume de capital possuído. Enquanto que as frações detentoras de maior capital econômico preferem fazer investimentos econômicos, como na retenção de bens materiais, as frações possuidoras de maior volume em capital cultural preferem oferecer um bom ensino para seus filhos, assim como maiores oportunidades para ampliação de seu capital cultural (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2009).

Nota-se que as três classes citadas apresentaram posturas em relação à escola, e vão reafirmar o que se buscou discutir durante todo o capítulo apresentado, isto é: a relação existente entre capital cultural e sucesso educacional. Em ambos os grupos, quanto mais capital cultural os membros possuíam, maior era o investimento em educação, bem como as ações para a ampliação das disposições culturais já obtidas. Todavia, além disso, as estratégias educacionais desses grupos revelaram também uma relação entre capital cultural e estrutura social de classes. Na classe superior e, principalmente, na classe média, a obtenção do capital cultural, assim como o investimento educacional, tinha como fim garantir certos privilégios, alcançar a ascensão social e, especificamente, manter a estrutura de classes sociais.

Diante de toda a discussão desenvolvida neste capítulo, pode-se observar a relevância da tese de Bourdieu para explicar as desigualdades educacionais. Como já destacado anteriormente, os estudos do referido autor ocuparam importante espaço na agenda de debates no campo da Sociologia da Educação no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, e mesmo após tanto tempo, sua teoria ainda se faz presente em distintas correntes de pensamento sociológico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 1990, p. 49).

Com o destaque sobre a importância dos estudos de Bourdieu para o entendimento das desigualdades no espaço educacional, conclui-se a parte teórica da presente dissertação. A seguir, apresenta-se o percurso metodológico deste trabalho que investigou sobre o desempenho escolar de crianças negras e brancas integrantes do Projeto GERES em Salvador – BA.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho teve como proposta investigar o desempenho escolar de crianças negras e brancas de mesmo nível socioeconômico nas séries iniciais de escolas públicas e privadas de Salvador - BA. Para isso, optou-se por desenvolver uma pesquisa predominantemente qualitativa, com estudos quantitativos. A junção das referidas abordagens tornou-se viável à medida que se compreende que os dois métodos não se opõem; pelo contrário, se complementam.

A utilização das duas abordagens de pesquisa ocorreu em duas etapas distintas. Primeiramente utilizou-se a abordagem quantitativa por meio do banco de dados do Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – GERES e, posteriormente, com fins de compreender e analisar os dados alcançados sobre o desempenho escolar, recorreu-se ao trabalho qualitativo por meio de técnicas de pesquisa como análise documental e entrevistas semiestruturadas.

4.1 1ª ETAPA DE ESTUDO – BANCO DE DADOS DO PROJETO GERES

O desenvolvimento da pesquisa com base no banco de dados do Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – GERES, por meio da abordagem, teve como objetivo averiguar o desempenho de crianças negras e brancas com o mesmo perfil socioeconômico nas séries iniciais das escolas de Salvador - BA. Essa abordagem de pesquisa também foi importante para a seleção das escolas que compuseram o universo empírico da investigação.

4.1.1 O Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 – GERES

O Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES) foi iniciado em 2004 por meio do financiamento da Fundação Ford e do Programa Núcleo de Excelência/CNPq⁶ (PRONEX) (OLIVEIRA et al., 2007). Esse projeto avaliou uma mesma amostra de alunos no que se refere à aprendizagem em Leitura e Matemática durante todo o percurso realizado nas séries iniciais do ensino fundamental (FRANCO et al., 2008). Fizeram parte desse estudo as seguintes cidades: Rio de Janeiro (RJ), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Salvador (BA) e Campinas (SP). Vale destacar que o Projeto GERES se constituiu na primeira avaliação longitudinal concluída com êxito no Brasil (BROOKE; BONAMINO, 2011).

A referida proposta teve como objetivo geral: “investigar quais práticas pedagógicas e condições escolares contribuem para a promoção da eficácia e da equidade escolar” (FRANCO et al., 2008, p. 625) e, como objetivos específicos, o levantamento das especificidades no espaço escolar que ampliam a aprendizagem dos alunos, bem como diminua os efeitos resultantes da ascendência social sobre o desempenho escolar da criança; identificação de causas no interior da escola que atenuem as taxas de repetências do aluno e ainda o levantamento de características escolares que enfraqueçam a “probabilidade do absentismo” (FRANCO et al., 2008); e, por último, o desenvolvimento de ferramentas apropriadas para *surveys* educacionais na alfabetização de crianças (séries iniciais do Ensino Fundamental) (OLIVEIRA, 2007).

O Projeto GERES foi desenvolvido a partir da participação de seis instituições, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - Rio) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (BROOKE; BONAMINO, 2011).

⁶ Destaca-se ainda três parceiras do Projeto GERES: Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ), Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BROOKE; BONAMINO, 2011).

O citado projeto se constituiu numa pesquisa longitudinal em larga escala, que avaliou “o mesmo aluno em um período de escolaridade específico, respeitados os intervalos regulares” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 155). Nesse caso, foi avaliada uma mesma amostra de escolas e alunos durante quatro anos, iniciado com os alunos que ingressaram na 1º série em 2005. Integraram o Projeto GERES escolas públicas e privadas, das cidades anteriormente citadas, que possuem as séries iniciais do Ensino Fundamental (OLIVEIRA et al., 2007). É importante lembrar que o Projeto GERES foi organizado em 5 (cinco) ondas de medidas.

A primeira onda foi aplicada em março de 2005, e objetivou medir o desempenho dos alunos que ingressaram nas escolas *lócus* da pesquisa. Tratou-se de aferir as habilidades e competências adquiridas pelas crianças ao serem introduzidas na 1º série do Ensino Fundamental, ou série correspondente quando a escola é organizada em ciclos (OLIVEIRA et al., 2007). A segunda onda ocorreu em novembro de 2005, e teve o intuito de examinar o desempenho dos alunos na primeira série do ensino fundamental. Posteriormente, a mesma ação foi realizada no mês de novembro de 2006, 2007 e 2008 (OLIVEIRA et al., 2007). No caso de Salvador só houve quatro ondas de avaliação.

É importante destacar que o ano de 2004 foi reservado para a sistematização e consolidação da proposta de pesquisa. No referido ano foram realizadas as pré-testagem dos instrumentos de coleta de dados (FRANCO et al., 2008).

Em Salvador, inicialmente foram selecionadas uma amostra de 61 (sessenta e um) escolas, assim distribuídas: 21 (vinte e um) escolas estaduais, 20 (vinte) escolas municipais e 20 (vinte) particulares (BROOKE; BONAMINO, 2011). Entretanto, só havia 55 escolas no banco de dados do Estudo GERES. Dessas instituições, 53 participaram das 4 (quatro) ondas de avaliação. Sobre isto, Brooke e Bonamino (2011) destacaram que o número de escolas não foram constante durante a realização da investigação, uma vez que algumas foram fechadas e outras incorporadas ao estudo.

A utilização do GERES na presente investigação foi de grande relevância, haja vista que, ao se constituir numa avaliação longitudinal, permitiu o desenvolvimento de um estudo sobre a evolução do desempenho das crianças estudadas, no caso dessa pesquisa, crianças negras e brancas em escolas integrantes do Projeto GERES, em Salvador. A opção pela cidade de Salvador pode ser justificada pelo

fato de se constituir numa proposta de mestrado, que, por sua vez, possui tempo limitado para execução da pesquisa e, além disso, o fato da proponente deste trabalho residir na cidade de Salvador – BA.

Sobre os passos metodológicos realizados neste estudo, apresentam-se os subtópicos a seguir.

4.1.2 Passos metodológicos

Essa primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida por meio de 10 (dez) passos metodológicos, a saber:

1º Passo: seleção das planilhas da base de dados do Projeto GERES

Esse primeiro momento do estudo consistiu num trabalho exploratório sobre os dados ou informações presentes no banco GERES, organizado em planilhas *SPSS for Windows V 13.0*. Tendo em vista os objetivos deste estudo, selecionou-se as seguintes planilhas:

- **“Proficiência - NSE”** – informações sobre o desempenho dos alunos nas quatro ondas GERES.
- **Questionário “Pré-teste” para alunos** – informações sobre a classificação cor/raça dos alunos.
- **“Dados finais”** – informações sobre nomes dos alunos.
- **Questionário “Pais”** – informações sobre escolaridade, ocupação e renda dos pais dos alunos.
- **Questionários “Escolas”** – informações sobre as condições físicas e materiais das escolas.
- **Questionário “Professores”** – Escolaridade, experiência profissional, nome e endereços dos professores participantes do Projeto.

- **Questionário “diretores”** - Escolaridade, experiência profissional, nome e endereços dos diretores participantes do Projeto.

2º Passo – Primeira limpeza da base de dados GERES tendo em vista as necessidades do estudo

Esse segundo momento tratou de fazer uma limpeza do banco de dados GERES eliminando os casos (alunos) com ausência de informações como Cor/raça, Proficiência e Nível Socioeconômico - NSE. De um total de 3877 cases/alunos distribuídos entre as 53 (cinquenta e três) escolas que participaram das 4 (quatro) ondas de avaliação, com a limpeza restaram 1148 cases/alunos difundidos entre 51 (cinquenta e uma). Sobre isso, segue quadro 1:

	Número de escolas por Rede de Ensino			
	Estadual	Municipal	Privada	Total
	9	25	17	51 escolas
Classificação cor/raça	Rede de Ensino			
	Estadual	Municipal	Privada	Total
Negros	71	321	74	466
Pardos	61	283	63	407
Branços	18	96	59	173
Amarelos	6	24	12	42
Indígenas	15	26	19	40
Total	171	750	227	1148

Quadro 1 – Primeira limpeza - Número de escolas e alunos restantes.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

3º Passo: Desempenho escolar das crianças participantes do Projeto GERES nas quatro ondas de avaliação em Português e Matemática, observando a variável cor/raça e rede de ensino.

Nesta fase da pesquisa, organizada em dois momentos, tratou-se de levantar dados sobre as proficiências dos 1148 alunos em Português e Matemática nas quatro ondas GERES, observando as variáveis Cor/raça e Rede de Ensino. Vale destacar que as proficiências foram trabalhadas no *SPSS for Windows V 13.0* por meio médias estatísticas.

- 1º momento: observou-se o desempenho escolar de todos os alunos (pardo, indígena, amarelo, negro e branco) atendo-se apenas à variável cor/raça.

- 2º momento: observou o desempenho escolar dos alunos, atendo-se à variável cor/raça e rede de ensino. Ou seja, levantou-se o desempenho de todos os alunos por rede de ensino (estadual, municipal e privada).

4º Passo: Segunda limpeza da base de dados GERES - eliminação dos cases/alunos que não se identificaram como brancos ou negros.

Tendo como base a proposta de investigar desigualdades de desempenho entre crianças brancas e negras, nesse momento da pesquisa foram excluídos todos os alunos que não se autodeclararam como negro ou branco. Ao fazer essa limpeza restaram 639 (seiscentos e trinta e nove alunos) distribuídos entre 41 escolas.

Classificação cor/raça	Rede de Ensino			
	Estadual	Municipal	Privada	Total
Negros	71	321	74	466
Branco	18	96	59	173
Total	89	417	133	639

Quadro 2 – Segunda limpeza - Número de alunos negros e brancos por rede de ensino.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

5º Passo: Organização dos níveis socioeconômicos dos alunos em três níveis.

No Projeto GERES o nível socioeconômico (NSE) dos alunos foi estimado a partir de três constructos: Ocupação, Escolaridade e Renda dos pais. Tais constructos foram categorizados de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações de 2002 - CBO2002. Assim, atribuiu-se valores aos códigos conforme o ISEI – *International sócio-economic index of occupational status*. Posteriormente, foram transformados os valores da CBO 2002 para a *International standard classification of occupation 1998* – ISCO 88 (SOARES; OLIVEIRA, S. D).

De posse dos números/dígitos que expressam o nível socioeconômico dos alunos, a proponente deste trabalho, utilizando de medidas separatrizes “tecil,” organizou os níveis socioeconômicos em alto, médio e baixo NSE. Tal procedimento foi imprescindível para alocar cada aluno em um nível socioeconômico, bem como comparar o desempenho de crianças negras nos três níveis organizados. Segue quadro 3 com a identificação do nível socioeconômico dos 639 alunos.

Classificação cor/raça	Nível Socioeconômico			
	Alto	Médio	Baixo	Total
Negros	94	191	181	466
Branco	69	50	54	173
Total	163	241	234	639

Quadro 3 – Número de alunos negros e brancos por NSE.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

6º Passo: Desempenho escolar das crianças negras e brancas observando as variáveis Nível Socioeconômico e Rede de ensino.

Nesse momento da pesquisa, organizado em dois momentos, buscou-se verificar o desempenho das crianças negras e brancas observando a variável nível socioeconômico e rede de ensino.

- 1º momento: observou o desempenho escolar dos alunos negros e brancos nos três níveis socioeconômicos (alto, médio e baixo NSE).

- 2º momento: observou o desempenho escolar dos alunos nos três níveis socioeconômicos (alto, médio e baixo NSE) por rede de ensino (privada, municipal e estadual).

7º Passo: Seleção das escolas para realização do trabalho empírico

Após a execução dos procedimentos metodológicos acima, buscou-se nesse momento fazer uma seleção das escolas para posterior realização de trabalho empírico. Até chegar nesse período da pesquisa, 14 (quatorze) escolas foram sendo eliminadas do banco de dados, restando 41 (quarenta e uma) instituições. Dessas foram ainda eliminadas mais 38 (trinta e oito), ficando apenas 3 (três) instituições. Sobre os critérios utilizados para eliminação das escolas apresenta-se:

- **1º. Eliminação das escolas em que os negros apresentaram desempenho superior aos brancos.** Tal procedimento se fez necessário, uma vez que buscou se entender a razão pelo qual as crianças negras possuíam desempenho inferior a crianças brancas e, além disso, pelo limitado tempo para desenvolvimento da investigação.

- **2º. Eliminações das escolas em que apenas apresentavam alunos de baixo NSE.** Tal critério foi utilizado, uma vez que foi observado na pesquisa que as maiores diferenças de desempenho entre crianças negras e brancas estavam nos estratos de médio e alto nível socioeconômico.

- **3º. Eliminação das escolas que possuíam menos de três alunos.** Esse procedimento foi necessário, haja vista que o programa *SPSS for Windows V 13.0* não manipula números menores que 3 (três).

- **4º. Eliminação das escolas em que os negros apresentaram desempenho superior aos brancos em alguma das ondas de avaliação GERES.**

Sobre as escolas restantes/selecionadas e o número de alunos em cada uma delas, apresenta-se o quadro 4:

Escolas selecionadas			NSE da escola	Número de alunos		
	Rede	Localização		Negros	Branco	Total
Escola "A"	Privada	Nordeste de Amaralina	Alto NSE	6	3	9
Escola "B"	Municipal	Plataforma	Médio NSE	7	3	10
Escola "C"	Municipal	Engenho Velho da Federação	Médio NSE	4	3	7
Total				17	9	26

Quadro 4 – Escolas selecionadas
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

8º Passo: Caracterização da escola

Nesse momento do estudo, utilizaram-se da planilha **Questionários "Escolas"** com informações sobre aspectos físicos e materiais da escola. O uso dessa planilha teve como proposta caracterizar as escolas selecionadas para o trabalho empírico.

9º Passo: Dados sobre os pais dos alunos – escolaridade, ocupação e renda.

Esse passo metodológico foi executado a partir do uso do **questionário "pais"** que continha informações sobre a escolaridade, ocupação e renda dos pais. Tais informações foram importantes para identificar o contexto familiar que os alunos (sujeitos do estudo) estavam inseridos, e possíveis causas que poderiam explicar o desempenho escolar satisfatório ou insatisfatório.

10º Passo: Levantamento de informações sobre escolaridade, formação, tempo de atuação e endereço dos professores e diretores das escolas selecionadas.

Para a execução desse procedimento metodológico, utilizaram-se dos questionários “professor” e “diretor”. Tais instrumentos continham, dentre outros dados, informações sobre formação, escolaridade, experiência e endereço dos docentes e diretores participantes do Projeto GERES. Tais informações foram imprescindíveis para traçar o perfil desses sujeitos e, principalmente, localizá-los para uma posterior entrevista.

Sobre as planilhas e questionários utilizados em cada procedimento metodológico, segue quadro 5 com síntese das informações coletadas e análises desenvolvidas.

Questionários s/planilhas	Direcionamento do instrumento	Itens a serem identificados	Análises
Questionário “Aluno”	Aluno	Caracterização cor/raça do aluno	Classificação dos alunos em grupos de cor/raça.
Planilha “Proficiência NSE”	Aluno	Proficiência e NSE do aluno	Análises sobre o desempenho de crianças negras e brancas de mesmo perfil socioeconômico
Questionário “Pais”	Pais	Nível socioeconômico	Condições materiais/financeiras que possibilite a criança uma boa formação.
		Escolaridade	incentivo/influência dos pais sobre os filhos sobre o desempenho escolar e continuidade dos estudos
		Ocupação	Tempo disponível dos pais para acompanhamento escolar do filho.
Questionário “Diretor”	Diretor	Escolaridade	Área de formação – condições para trabalhar com educação (problemas que permeia a relações escolares, inclusive raciais).
		Experiência profissional	Experiência para lidar com os problemas educacionais
Questionário “Professor”	Professor	Escolaridade	Área de formação – condições para trabalhar com educação (problemas que permeia a relações escolares, inclusive raciais)
		Experiência profissional	Experiência para lidar com os problemas educacionais
Questionário “Escola”	Diretor	Espaço físico da escola	Condições materiais e físicas das escolas
Questionário “Dados finais”	Alunos	Nomes e endereço dos alunos	Localização e agendamento de visita para realização de entrevista.

Quadro 5 – Síntese das informações coletadas em cada planilha / questionário.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2 2ª ETAPA DO ESTUDO – PESQUISA EMPÍRICA

Neste trabalho, a pesquisa empírica, realizada por meio da abordagem qualitativa, teve como objetivo principal buscar elementos que permitissem explicar os resultados alcançados na etapa anterior do estudo. Tratou-se de verificar se as ações discriminativas resultantes de preconceito racial se constituem numa causa associada às desigualdades de desempenho entre crianças negras e brancas.

Sobre a abordagem qualitativa, é importante destacar a sua relevância para essa pesquisa, pois possibilitou a realização de descrições e interpretações sobre o contexto estudado. A utilização predominante, da abordagem qualitativa pode ser ainda justificada uma vez que essa assegura “que aspectos da vida social dos sujeitos sejam apreendidos para se trabalhar as percepções e motivações em suas relações e interações socioculturais”. Os ambientes e as “temporalidades” singulares específicas de cada circunstância podem ser estudados e sistematizados por meio de passos científicos ou abordagens que buscam compreender o fenômeno estudado (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 42).

Dentro da abordagem qualitativa, a estratégia a ser adotada foi o estudo de caso, uma vez que apenas a cidade de Salvador foi contemplada neste trabalho. Sobre o estudo de caso, Yin (2006) define como um método de investigação que objetiva compreender situações singulares da vida social em sua complexidade, contribuindo na construção do conhecimento dos fenômenos individuais, sociais, organizacionais, políticos e de grupo. Pressupõe, em alguns casos, tanto a existência de uma teoria prévia, que será testada no processo de pesquisa, quanto à construção de teoria a partir dos resultados da mesma.

4.2.1 Passos metodológicos

A pesquisa de empírica foi desenvolvida por meio de 5 (cinco) passos metodológicos, a saber:

1º Passo: Pré-teste dos instrumentos da pesquisa

De posse de três instrumentos de coleta de dados construídos: dois roteiros de entrevista semiestruturada fez-se uma pré-testagem dos mesmos. Para isso, primeiramente a proponente deste trabalho localizou três alunos, dois mestrandos e um doutorando em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA que se dispuseram fazer uma leitura e emissão de um parecer avaliativo dos instrumentos. Posteriormente, tendo como base o banco de dados GERES, escolheu-se uma escola, também participante do projeto, e que não estivesse entre as três já selecionadas para o desenvolvimento empírico. Como critério de seleção, observou-se aquela que fosse mais próxima da residência da proponente da investigação, e que aceitasse participar da pré-testagem.

A escola selecionada para a pré-testagem, foi uma instituição da rede municipal de ensino de Salvador e estava localizada no bairro Garcia. Nessa escola, entrevistou-se uma diretora, uma aluna egressa e uma professora que não trabalhava mais na escola. Ambos os sujeitos participaram do Projeto GERES.

2º Passo: Primeiro contato com as escolas

Após a realização do pré-teste dos instrumentos e as correções julgadas como necessárias, um primeiro contato foi feito nas três escolas selecionadas para este estudo. Após apresentação da proposta de investigação e a entrega de documentos que autorizavam a pesquisa pela proponente deste estudo, os responsáveis pelas instituições elegidas apresentaram um parecer favorável ao estudo.

3º Passo: Levantamento de informações em documentos da escola sobre a trajetória escolar dos alunos

Nesse momento da pesquisa, buscou-se coletar informações sobre a trajetória escolar dos alunos, sujeito do estudo, durante o período de realização do GERES,

ou seja, do 1º ao 4º ano. Tratou-se de levantar informações que ajudassem a explicar e analisar o desempenho escolar dos alunos. Para isso, localizaram-se nas escolas os seguintes documentos:

- **Pasta individual do aluno.** Nesse documento buscou-se localizar históricos escolares e dados de identificação pessoal dos alunos.

- **Diário de classe.** Nesse documento, buscou-se localizar informações como frequência, notas, comportamento, indisciplina, entre outras informações dos alunos.

4º Passo: Entrevistas com professores e diretores participante do GERES

O quarto passo metodológico se constituiu no momento de realização de entrevistas semiestruturadas com os professores e diretores das escolas selecionadas. A aplicação dessa técnica de pesquisa teve como objetivo identificar através do discurso dos entrevistados informações sobre as relações “sociorraciais” nas escolas estudadas, e se existe alguma relação entre as proficiência e pertencimento racial das crianças. O desenvolvimento das entrevistas foi significativamente relevante para averiguação sobre como são as relações “socio raciais” entre alunos, professores e os outros funcionários da escola, assim como o posicionamento desses últimos em relação aos assuntos raciais.

Os entrevistados - alguns ainda trabalhavam nas escolas e outros alocados em outras instituições escolares ou aposentados, foram contatados para agendamento e realização da entrevista. Segue quadro 6 com o número de professores e diretores das três escolas selecionadas.

Escolas selecionadas			Número de professores	Número de diretores
Escola	Rede	Localização		
Escola “A”	Privada	Nordeste de Amaralina	4	1
Escola “B”	Municipal	Plataforma	10	1
Escola “C”	Municipal	Engenho Velho da Federação	10	1
Total			24	3

Quadro 6 – Número de professores e diretores por escola selecionada.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

A partir das entrevistas semi-estruturadas com professores e diretores foi possível obter informações sobre: a) escolaridade; b) experiência profissional em educação; c) relatos sobre que esses professores lembravam sobre os alunos -

sujeitos desse estudo; d) relatos sobre manifestação de racismo vivenciados na escola; e) sobre as estratégias adotadas pela escola para trabalhar contra as práticas de preconceito racial.

É importante lembrar que a elaboração dos roteiros de entrevista teve como base algumas categorias/manifestações que permitem a observação ou identificação de ações de cunho discriminativo racial. Sobre isto, vale destacar que as categorias elencadas neste trabalho que tem como base o trabalho de Castro e Abramovay (2006, p. 137) que a partir das análises desenvolvidas por Kabengele Munanga, apresentadas no texto, apontam “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”. Assim, apresenta-se quadro 7.

(continua)

Práticas racistas e preconceituosas	Categorias	
	“Relações sociais no interior da escola”	Instrumentos/sujeitos
		Alunos/alunos, alunos/professor/ aluno/funcionário
		Mecanismos de manifestação de preconceito
		<ul style="list-style-type: none"> •Xingamentos e apelidos de cunho racista (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). •Tratamento diferenciado a alunos brancos e negros por causa da cor/raça (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). •Ausência de expectativa em relação ao sucesso do aluno negro (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). •Ausência de intervenção em casos de práticas racistas (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).
	“Recursos didáticos e práticas pedagógicas”	Instrumentos/sujeitos
		Professor/profissionais da educação
		Mecanismos de manifestação de preconceito
		<ul style="list-style-type: none"> •Dificuldades em trabalhar com a questão racial no espaço da sala de aula (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). • Declarações racistas sérias dos professores, por meio de brincadeiras, ou ainda pela ausência de debates que tratem dos problemas raciais e que revelem as contribuições da população negra no processo de construção da sociedade brasileira (FIGUEIRA, 1990, <i>apud</i>, CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 137-138).
		Materiais didáticos
<ul style="list-style-type: none"> •Imagens e opiniões estereotipadas e preconceituosas sobre o negro nos livros didáticos. “os negros são comumente retratados como indivíduos rudes e embrutecidos, criando uma ideia de ‘animalização do negro’, ou dele como o elemento subalterno da sociedade, exercendo sempre as ocupações mais baixas da estrutura social” (FIGUEIRA, 1990, p. 68-70, <i>apud</i> CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 137). 		

(conclusão)

Práticas racistas e preconceituosas	“Recursos didáticos e práticas pedagógicas”	Materiais didáticos
		<ul style="list-style-type: none"> •A questão racial não é trabalhada de maneira prioritária (abordagem das diferenças raciais de maneira circunstanciada, a exemplo do Dia da Consciência Negra) (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). •A inexistência de bonecas negras e cartazes com imagens de crianças negras na escola (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006). •Ausência de projetos pedagógicos que trate da questão racial (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Quadro 7 – Categorias/manifestação de preconceito racial.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no trabalho de Castro e Abramovay (2006).

5º Passo: Entrevista com os alunos das escolas selecionadas

Esse momento da pesquisa foi efetivado por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os alunos sujeito desse estudo. Com a intenção similar das entrevistas aplicadas aos professores e diretores, buscou-se através de uma conversa com os alunos, identificar elementos que subsidiassem uma possível relação entre pertencimento racial e proficiência escolar. Para isso, o roteiro da entrevista foi organizado tendo em vista obter as seguintes informações: a) condições físicas (idade, sexo, cor); b) aspectos socio-familiares (escolaridade, ocupação); c) capital sócio-cultural (hábitos de leituras, aulas particulares); d) lembranças sobre a trajetória escolar; e) manifestações de preconceito racial observadas na escola. Sobre a amostra de alunos desse estudo, veja quadro 4.

Após a apresentação dos passos metodológicos da pesquisa empírica, apresenta-se o subtópico a seguir que discorre-se sobre como se procedeu-se às análises dos dados deste estudo.

4.3 ANÁLISES DOS DADOS

As análises dos dados pesquisados teve como finalidade cumprir o objetivo desta pesquisa que foi investigar se existem desigualdades de desempenho entre alunos negros e brancos de mesmo perfil socioeconômico em escolas integrantes do

Projeto GERES em Salvador – BA, bem como se o preconceito racial se constitui numa causa associada às diferenças de desempenho.

Para facilitar a compreensão das análises, as mesmas foram divididas em duas partes. A primeira discorre-se sobre os resultados da pesquisa realizada, a partir do banco de dados do Projeto GERES, sobre desempenho escolar de negros e brancos. A segunda apresenta os resultados da pesquisa empírica que buscou investigar se ações discriminativas raciais se constituem numa causa associada às desigualdades desempenho entre negros e brancos.

Dentro das análises dos resultados da primeira etapa do estudo, é apresentado inicialmente um quadro geral sobre o perfil do conjunto de alunos que compuseram a amostra da pesquisa. Posteriormente, apresenta-se uma análise comparativa do desempenho entre negros e os outros grupos raciais que integraram o estudo GERES, a saber: pardos, indígenas, amarelos e brancos, inclusive por rede de ensino: municipal, estadual e privada. Tal procedimento teve como intuito encontrar dados que subsidiasse análises mais consistentes sobre as desigualdades raciais. Logo em seguida, compara-se apenas o desempenho entre negros e brancos, observando a variável nível socioeconômico e rede de ensino. Por fim, apresentam-se os resultados do desempenho entre negros e brancos das escolas selecionadas para a realização do trabalho empírico.

No que se trata das análises da pesquisa empírica, esta parte é organizada em três momentos. No primeiro momento, apresenta-se uma breve caracterização das escolas selecionadas para este estudo. No segundo discorre-se sobre os dados coletados por meio da entrevista com alunos negros e brancos. E, por último, apresenta-se dos os resultados alcançados por meio da entrevista com professores e diretores das escolas que integraram este estudo.

Sobre isso é importante destacar que foi julgado como prudente no momento da apresentação e análises dos dados que fossem juntados os alunos das três escolas escolhidas, assim como os professores e diretores. A pesquisadora compreende que seria necessário que as análises fossem realizadas por escola, uma vez que se trata de realidades distintas. Todavia, a amostra de alunos brancos e negros e educadores foi pequena não possibilitando discussões mais sólidas.

Outro procedimento necessário neste estudo foi eliminar das análises de dados os resultados da pesquisa documental dos diários de classes. Tal procedimento pode ser justificado, uma vez que não foram encontrados informações de todos os alunos, e mesmo quando localizado grande parte dos documentos estavam em brancos ou não continham informações pertinente a este estudo.

5 O DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS NEGRAS E BRANCAS INTEGRANTES DO PROJETO GERES EM SALVADOR - BA

Este capítulo tem por objetivo tratar do desempenho escolar de crianças negras e brancas integrantes do Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 - GERES, em Salvador – BA. Para isso, o capítulo será organizado em duas partes. Na primeira, serão apresentados e avaliados os dados alcançados a partir da pesquisa desenvolvida por meio do banco de dados do Projeto Geres. No segundo, tratar-se-á dos resultados alcançados por meio da pesquisa empírica. Essa segunda parte será estruturada em três momentos. Primeiramente, serão apresentadas e devidamente caracterizadas as três escolas que integraram a presente investigação. Posteriormente, serão apresentados e discutidos os resultados revelados pelos alunos. E, por fim, será ouvido o que os professores e diretores, que fizeram parte deste estudo, têm a dizer sobre práticas de discriminação racial nas escolas.

5.1 OS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DO BANCO DE DADOS DO PROJETO GERES

A realização da pesquisa com base no banco de dados do Projeto GERES, por meio da abordagem quantitativa, teve como fim verificar o desempenho escolar de crianças negras e brancas em testes de língua Portuguesa e Matemática nas três ondas (2005 – 2007) de avaliação do Projeto GERES, em Salvador – BA. Utilizando-se dos dados do referido Projeto, primeiramente, averiguou-se o desempenho dos alunos observando as variáveis Cor/Raça e Proficiência. Posteriormente, acrescentou-se na investigação a variável Nível Socioeconômico – NSE e Rede de Ensino. O acréscimo das citadas variáveis permitiu examinar o desempenho escolar dos alunos com mesmo nível socioeconômico nas redes de

ensino públicas e privadas. Antes de expor sobre os resultados alcançados, apresenta-se o perfil dos sujeitos que compuseram a amostra deste estudo.

5.1.1 O perfil dos sujeitos que compuseram a amostra desse estudo

Conforme já destacado neste trabalho, o banco de dados do GERES possuía um total de 3877 *cases/alunos* distribuídos entre 53 escolas. Todavia, com a limpeza do banco e eliminação dos *cases/alunos* que não informaram a cor/raça, proficiência escolar e nível socioeconômico restaram 1.148 *cases/alunos* distribuídos entre 51 escolas.

No que se refere à cor/raça dos alunos, a amostra foi assim distribuída: 41% negros; 35% pardos; 15% brancos; 5% indígenas e 4% amarelos.

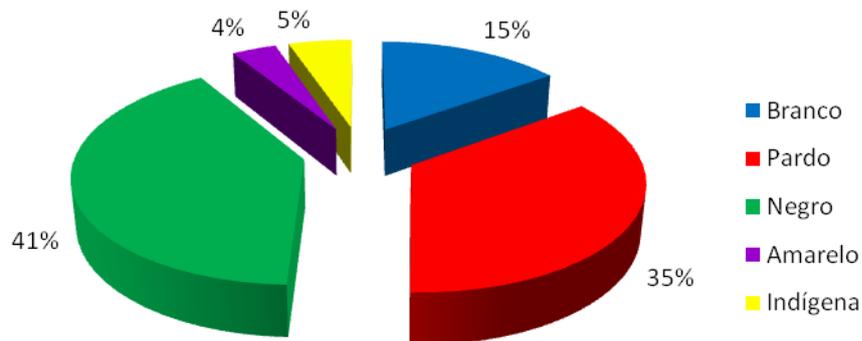


Gráfico 1 – Cor/raça do aluno.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Observa-se por meio do gráfico 1 que a maioria dos alunos se autodeclarou negros. Trata-se de um dado presumível, uma vez que Salvador é a cidade com maior número de negros no país, porém as informações surpreendem, pois estamos

falando de crianças que ainda em processo de formação de identidades, ou seja, de se conhecerem enquanto sujeitos, já se identificaram como pertencente a um grupo racial que foi historicamente silenciado e marginalizado.

Sabe-se que assumir-se enquanto negro numa sociedade que se diz não preconceituosa, mas que de forma velada expressa sua rejeição, ser assinalado pela cor escura da pele não é uma atitude simples, uma vez que se trata de se reconhecer entre aqueles indivíduos que são constantemente relacionados com a pobreza, com a violência e com o insucesso no mercado de trabalho, no espaço educacional, entre outros. Ser negro no nosso país é ser visto como “selvagem embrutecido e como dotado de raciocínio curto” (FONSECA, 2006, p. 90).

Quanto ao gênero, observou-se uma diferença pouco significativa entre o número de alunos que se identificaram pertencentes ao sexo masculino daqueles do sexo feminino. A amostra foi composta por 563 alunos do gênero feminino e 569 do gênero masculino. Entre os brancos, 44% dos alunos são do gênero masculino e 53% feminino. No que se refere aos pardos, 51% pertence ao gênero masculino e 48% feminino. Já entre os negros, 48% são do gênero masculino e 51% feminino. No grupo dos amarelos 57% são do gênero masculino e 40% feminino. E, por fim, entre os indígenas observa-se que 53% dos alunos são do gênero masculino e 47% feminino. Vale lembrar que no gráfico 2 também estão presentes os alunos que não informaram o gênero (dado ausente).

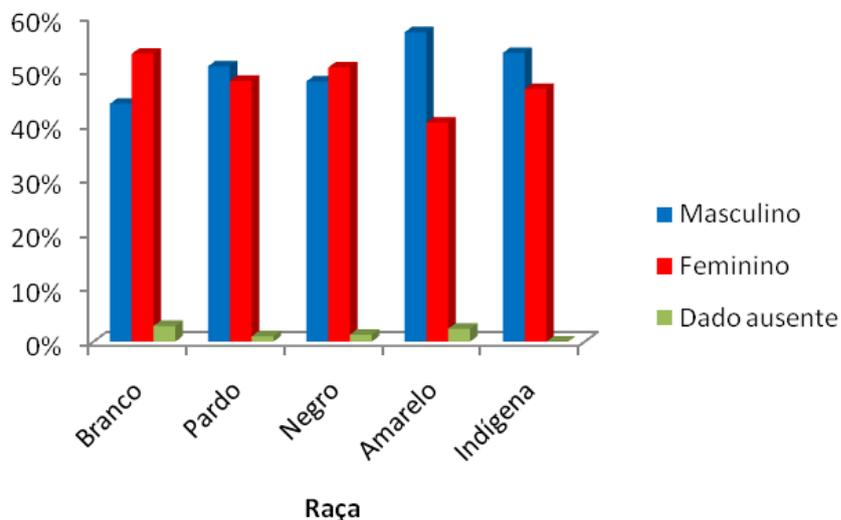


Gráfico 2 – Gênero do aluno.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

No que diz respeito à idade dos estudantes, um significativo número de alunos (35%) disse que tinha 10 anos de idade, 23% com 11 anos, 19% com 12 anos ou mais, 18% com 9 anos e 2% com 8 anos ou menos. Apenas 3% dos alunos não informaram sua idade. Sobre a idade dos alunos por grupo racial, apresenta-se gráfico 3:

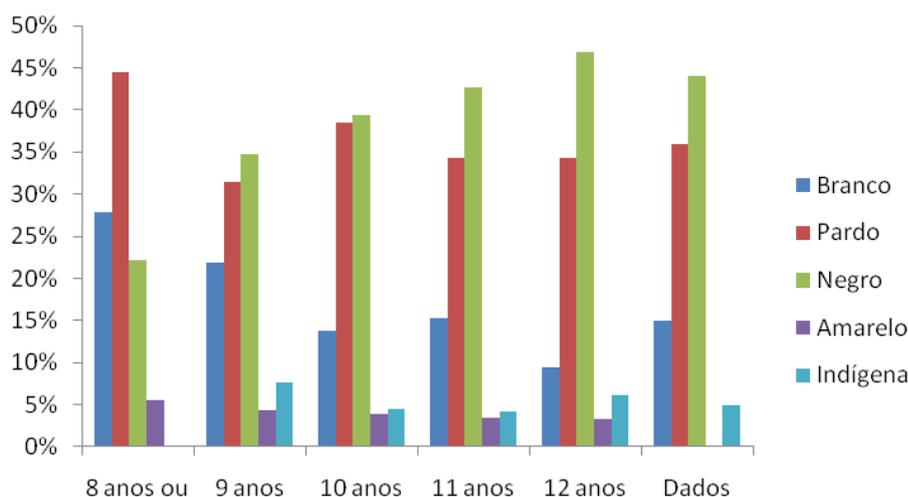


Gráfico 3 – Idade do aluno⁷

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

O gráfico 3 mostra que a maioria dos alunos com 11 ou 12 anos ou mais está entre os negros (47%) e pardos (34%). Sabendo que a idade adequada para estar nas séries iniciais é até 10 anos (BRASIL, 2009), pode-se afirmar que está entre esses dois grupos, principalmente entre os negros, o maior número de alunos com problemas de defasagem-idade série ou atraso educacional.

Nesse contexto, vale destacar que os dados mostrados no gráfico 3 não são incomuns, uma vez que existem estudos que revelam que estão entre a população negra e parda os maiores índices de repetência e defasagem idade-série. Sobre isso, o Relatório Anual de Desigualdades Raciais no Brasil; 2009 – 2010 divulgou que, no ano de 2008, entre as crianças de 6 a 10 anos de idade, em todo país, o percentual de crianças brancas que possuíam idade adequada ao sistema de ensino foi 59,6%, já entre as crianças pretas & pardas a taxa foi 50,6%. Isso significa que,

⁷ As informações sobre idade dos alunos foram coletadas pelo Projeto GERES em 2007 por meio do questionário “Pré-teste” para aluno.

em 2008, pouco mais da metade dos alunos pretos & pardos estava estudando na série apropriada (PAIXÃO et al., 2011).

Dessa maneira, os dados revelados pelo gráfico 3, assim como pelo relatório apresentado corroboram com a afirmação de Barbosa (2009, p.72) de que a variável idade precisa ser considerada quando o assunto é processo escolar, uma vez que “não se trata de uma relação simples e direta entre idade biológica e/ou capacidade de aprendizagem. Crianças mais velhas que seus colegas apresentam, normalmente, trajetórias mais complicadas” que podem ser consequência de um ingresso demorado ou de repetência escolar.

No caso da população negra, na grande maioria desprovida de alguns bens, entre eles, de capital econômico, social e cultural que permitem maiores investimentos em educação e, além disso, habituada com trajetórias marcadas por práticas racistas que os inferiorizam, despersonalizam e atingem a sua autoestima, o atraso escolar ou a repetência se torna algo corriqueiro no interior desse segmento.

Em relação à rede de ensino a amostra foi distribuída entre 171 alunos na escola estadual, 750 na municipal e 227 na privada. Sobre a distribuição desses alunos, observando o segmento racial e a rede de ensino, notou-se que na população branca 56% dos alunos estavam na rede municipal, 34% na rede privada e 10% na rede estadual. No grupo de negros, 69% dos alunos estavam na rede municipal, 16% na privada e 15% na rede estadual. Já no grupo de pardos, 70% dos alunos estavam na rede municipal, 15% na rede privada e 15% na rede estadual. Entre os amarelos, 57% estavam na rede municipal, 29% na privada e 14% na estadual. No que tange aos indígenas, 43% estavam na rede municipal, 32% na privada e 25% na rede estadual.

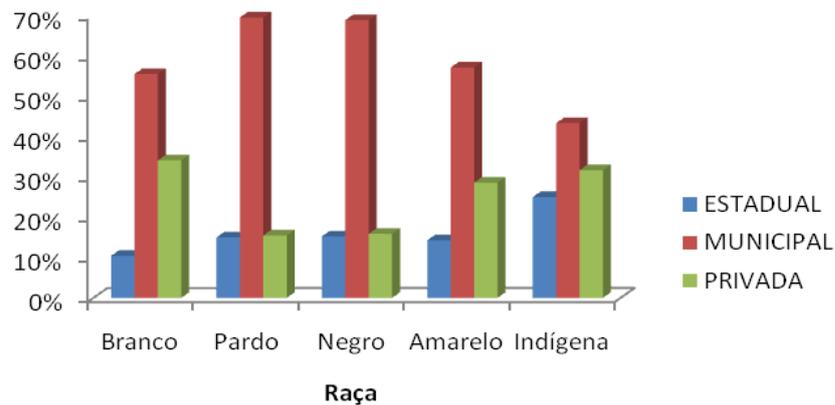


Gráfico 4 – Estrato referente à última escola do aluno.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

O gráfico 4 mostra que a maioria dos alunos está alocada na rede municipal de ensino, seguida da rede privada e estadual. Outro dado interessante, que pode ser visualizado, é que está entre os brancos (34%) e indígenas (32%) o maior número de alunos localizados na rede privada de ensino de Salvador. Já entre os pardos, negros e amarelos, o percentual é, respectivamente, 15%, 16% e 29%.

A diferença existente entre o percentual de alunos negros e brancos inseridos nas escolas privadas pode ser justificada, uma vez que entre os 10% mais pobres do país, a participação da população negra é de 72% conforme dados já apresentados neste trabalho (BRASIL, 2011). Tal realidade mostra que parte significativa da população negra não tem condições de frequentar e custear uma educação na rede privada de ensino.

5.1.2 O desempenho escolar dos alunos

Neste subitem buscar-se-á apresentar os resultados alcançados sobre o desempenho escolar dos alunos integrantes do Projeto GERES. Sobre isso cumpre destacar que apesar da presente investigação ter como objetivo investigar o desempenho escolar de negros e brancos, buscou-se, num primeiro momento,

verificar também o rendimento escolar dos alunos que se identificaram como pardos amarelos e indígenas. Tal procedimento foi de extrema importância, haja vista que permitiu uma descrição e discussão mais densa sobre a realidade estudada.

Primeiramente, verificou-se o desempenho escolar dos alunos apenas observando a variável cor/raça e proficiência. Posteriormente, deteve-se também na variável rede de ensino e nível socioeconômico. Ao incluir essa última variável, eliminou-se do banco de dados aqueles alunos que não se identificaram como negros ou brancos. A proficiência em Matemática e Português dos alunos nas quatro ondas é apresentada no gráfico 5:

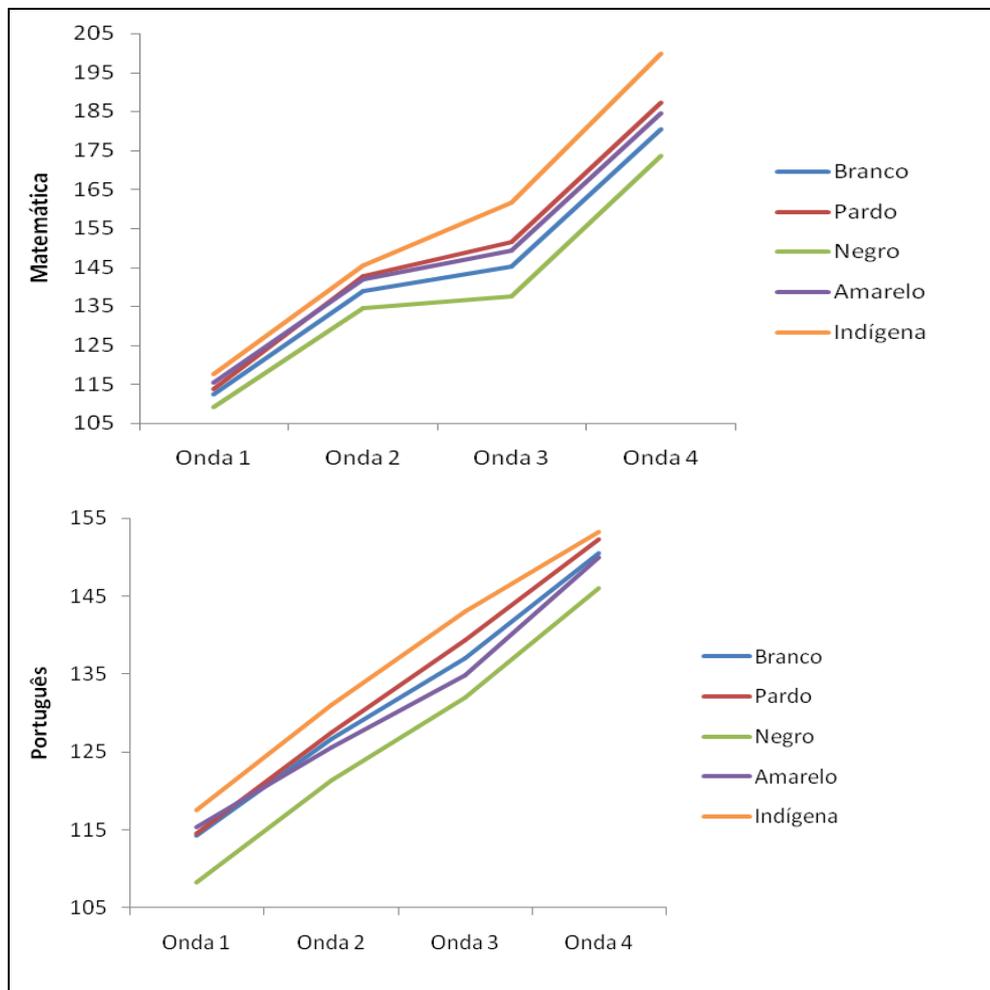


Gráfico 5 - Proficiência em Matemática e Português.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

O gráfico 5 revela que em Matemática, as menores proficiências médias foram dos alunos negros, seguidos dos brancos, amarelos, pardos e indígenas. Observa-

se também que nas duas primeiras ondas os alunos tiveram menor dispersão que nas ondas subsequentes, ou seja, nas duas primeiras ondas as médias dos alunos foram bem próximas, porém nas ondas seguintes as diferenças de desempenho se ampliaram, principalmente entre negros e indígenas. Essa ampliação das diferenças de desempenho entre os alunos pode ter relação com a ineficácia de algumas escolas em preparar seus alunos, assim como com os problemas de desigualdade de tratamento dos estudantes no interior dessas instituições.

No que se refere à proficiência em Português, os negros também tiveram proficiência média inferior, seguidos dos amarelos, brancos, pardos e indígenas. Nota-se que ocorreu uma dispersão em todas as ondas, porém com maior intensidade na terceira onda, uma vez que as médias dos grupos se espalharam com maior nitidez. Outro aspecto a ser destacado é o crescimento das médias dos alunos nas quatro ondas tanto em Português quanto em Matemática. Nessa última o crescimento de ambos os grupos de cores foram expressivos.

Atendo-se aos objetivos desse estudo, que foi investigar se existe desigualdade de desempenho entre crianças negras e brancas, pode-se afirmar, por meio dos dados apresentados no gráfico 5, que os negros tiveram desempenho inferior aos das crianças brancas em Língua Portuguesa e Matemática nas quatro ondas do Projeto GERES em Salvador. Cumpre destacar que esses dados corroboram com estudos no âmbito das desigualdades raciais no Brasil, que assinalam os índices inferiores de desempenho dos negros em relação aos brancos, como o de Castro e Abramovay (2006) já destacado na parte introdutória deste trabalho.

Nessa direção, vale também enfatizar que os dados apresentados, além de confirmar a existência de disparidades de desempenho escolar entre negros e brancos, apontam ainda disparidades entre as crianças negras e os outros grupos que compõem a amostra desse estudo, a saber: indígenas, amarelos e pardos. Tal resultado apoia os estudos que alertam que a discriminação racial imersa nos espaços escolares e manifestada nos materiais didáticos, assim como nos gestos e falas dos sujeitos da escola, interfere negativamente no desempenho escolar dos alunos negros.

Com a intenção de ampliar a discussão aqui desenvolvida, os gráficos, a seguir, revelam o desempenho escolar dos alunos por rede de ensino - privada, estadual e municipal.

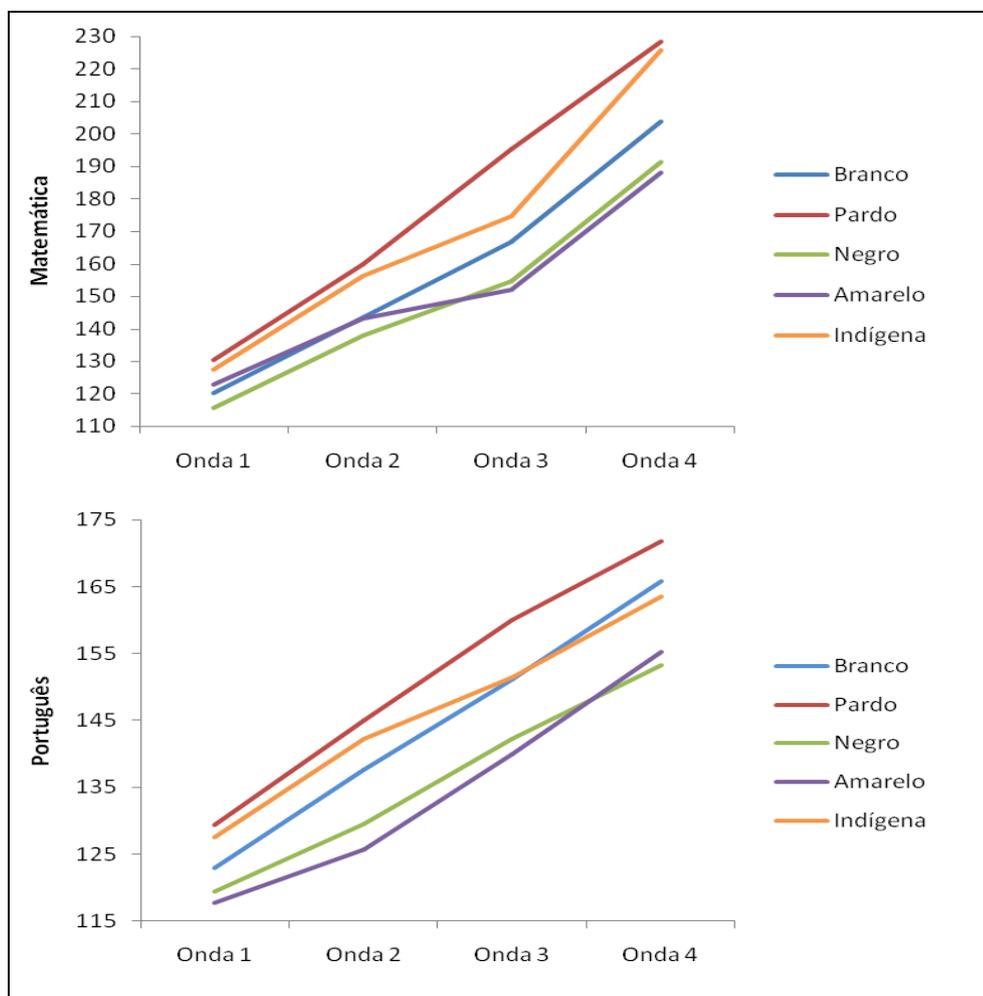


Gráfico 6 – Proficiência em Matemática e Português na rede privada de ensino.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Na rede privada de ensino, tanto em Matemática quanto em Português, a proficiência média inferior foi dos alunos amarelos e negros, seguidos dos brancos, indígenas e pardos. Na primeira onda observa-se que em ambas as disciplinas os alunos tiveram uma média próxima, principalmente em Matemática; porém, à medida que os alunos avançam para as ondas seguintes, ocorre uma ampliação das diferenças nas médias escolares. Isso significa que os referido alunos ingressam na escola com um conhecimento prévio semelhante; porém, ao avançar pelas séries alguns se desenvolvem melhor nos processos de ensino-aprendizagem.

Observa-se em Português, assim como em Matemática um crescimento significativo das proficiências dos alunos nas quatro ondas. Trata-se de um dado positivo, uma vez que demonstra que as escolas privadas de Salvador têm sido eficazes nas suas práticas pedagógicas, à medida que contribuem para que seus alunos se desenvolvam na aprendizagem dos conteúdos. Todavia, os gráficos, ao revelar uma expressiva dispersão das médias dos alunos, apontam que as referidas escolas não têm permitido que seus alunos tenham as mesmas chances de se desenvolver intelectualmente.

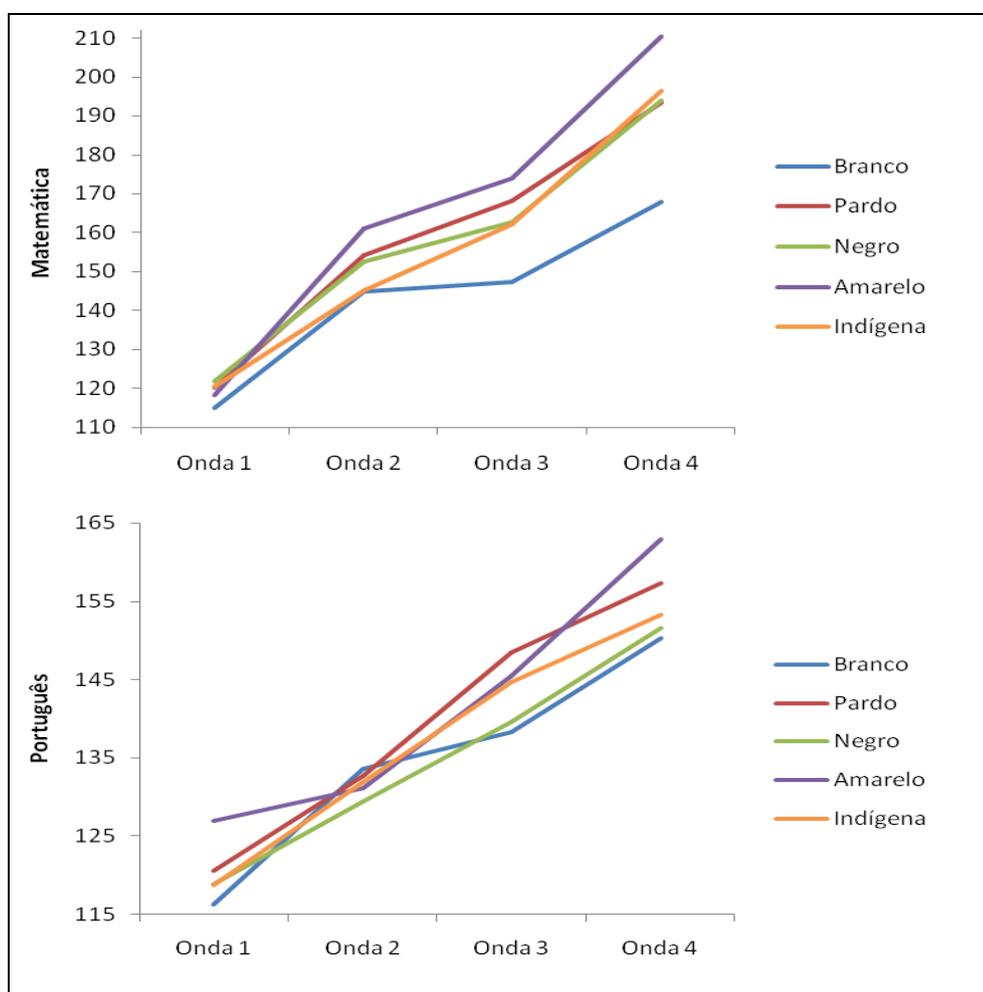


Gráfico 7 - Proficiência em Matemática e Português na rede estadual de ensino.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

Ao contrário dos resultados revelados nos gráficos anteriores, o gráfico 7 aponta para um desempenho inferior dos brancos em Português e Matemática na rede estadual de ensino. Já as melhores médias foram, respectivamente, dos pardos

e dos amarelos. Os indígenas e negros tiveram média próximas tanto em Português quanto em Matemática. O desempenho inferior dos brancos pode estar relacionado com o fato desses alunos terem baixo nível econômico, uma vez que estão alocados em escolas públicas e, conseqüentemente, têm menores condições de investimento em educação.

De maneira similar à rede privada de ensino, os alunos da rede estadual tiveram uma evolução nos resultados de proficiência entre a primeira e a quarta onda, porém as diferenças nas médias desses alunos foram-se ampliando entre as ondas, mais expressivamente entre a terceira e a quarta.

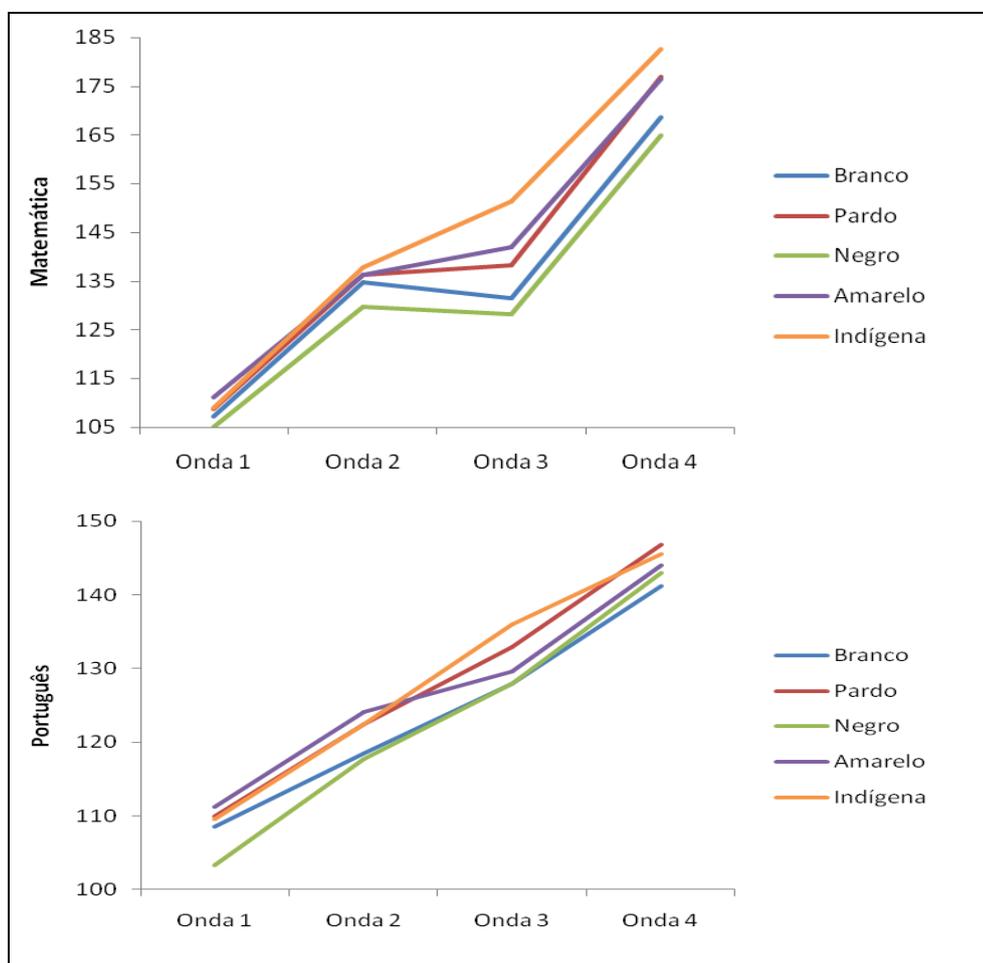


Gráfico 8 – Proficiência em Matemática e Português na rede municipal de ensino.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Na rede municipal de ensino, em Matemática e Português as proficiências médias inferiores foram primeiro dos alunos negros; depois dos brancos. Já a maior

média, em ambos os testes, foi alcançada pelos indígenas. Em Matemática a segunda maior média foi dos alunos amarelos, e em Português foi à dos pardos.

Ao observar as evoluções das proficiências dos alunos nas ondas, que inclusive são significativas, vê-se que em Matemática, na primeira onda, as médias de proficiência estão bem próximas, ou seja, os estudantes possivelmente ingressaram na escola com nível de aprendizagem bastante similar em Matemática. Porém, nas ondas subsequentes, principalmente na terceira e quarta, ampliam-se as disparidades entre as proficiências desses alunos. Já em Português, nota-se, também, que na primeira onda a diferença entre as médias dos alunos é pouco expressiva, com exceção das médias dos alunos negros, que se distanciam dos outros alunos. Na segunda e terceira onda ocorre uma ampliação das diferenças entre as proficiências, porém na quarta onda os alunos voltam a ter proficiências menos desiguais.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a rede de ensino municipal, assim como as outras redes anteriormente apresentadas, revela que o problema de desigualdades de desempenho provavelmente mantém relação com a ausência de equidade no tratamento dos alunos no interior das escolas. Tal afirmação tem como base os gráficos já apresentados, que assinalam que as desigualdades de proficiências ampliam-se entre a terceira e quarta ondas.

Em resumo, os gráficos das três redes de ensino apresentadas apontam que, respectivamente, foram os alunos negros e brancos que tiveram as menores médias de proficiência (com exceção da rede privada, em que os brancos tiveram a 3^o maior média em Português e Matemática, e da rede estadual onde os alunos negros tiveram a 3^o maior média em Matemática). Já os indígenas, amarelos e pardos são os que apresentaram maiores médias. Sabendo que são as crianças brancas as que são mais privilegiadas no espaço escolar, uma vez que esta instituição prioriza a disseminação da cultura branca dominante, o seu desempenho inferior em relação aos outros grupos merece ser colocado em questão, e evidencia a necessidades de outros estudos que se detenham nesse fenômeno.

Diante da confirmação da existência de desigualdade de desempenho entre negras e brancas integrantes do Projeto GERES, fez-se necessário também saber se essas disparidades permanecem quando se compara alunos brancos e negros de mesmo perfil socioeconômico. Para isso, primeiramente, conforme já destacado

neste trabalho, foi feita uma nova limpeza do banco do Projeto GERES eliminando os alunos que não se identificaram como negros ou brancos. Após esse procedimento, a população de 1148 *cases/alunos* foi reduzida para 639 *cases/alunos* distribuídos em 41 escolas. Desses estudantes 173 são brancos e 466 são negros.

Posteriormente, de posse dos números/dígitos que representam o nível socioeconômico dos alunos, a proponente deste trabalho, utilizando de medidas separatrizes “tecil” organizou os níveis socioeconômicos em alto, médio e baixo NSE. O citado procedimento foi indispensável para introduzir cada aluno em um nível socioeconômico, bem como comparar o desempenho de crianças negras nos três níveis organizados.

Entre os 639 alunos, 37% se encontram no NSE baixo, 38% no NSE médio e 25% no NSE alto. Sobre o número de alunos negros e brancos em cada NSE, apresentamos o gráfico 9:

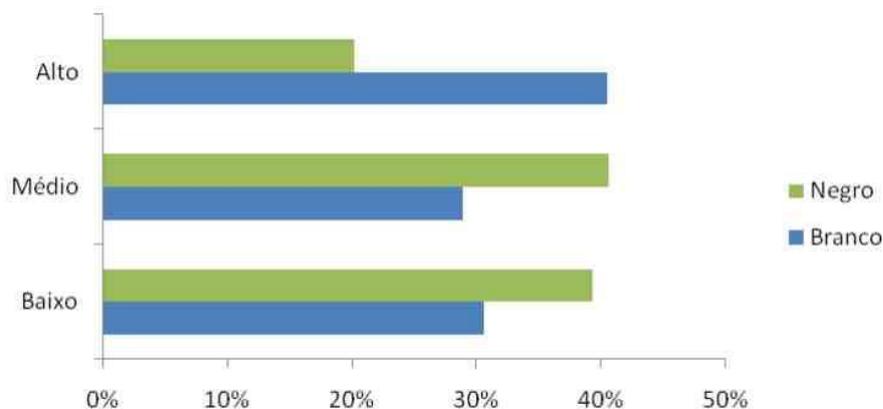


Gráfico 9 - Nível socioeconômico - NSE dos alunos.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

O gráfico 9 permite perceber que nos três níveis socioeconômicos (baixo, médio e alto) a maioria dos alunos são negros. Porém, observa-se que entre os alunos brancos, 40% possuem NSE alto, enquanto que entre os negros apenas 20% encontram-se na mesma condição do primeiro. No NSE médio encontram-se 29% de alunos brancos e 41% de negros. Já no NSE baixo, 31% são brancos e 39% negros. Assim, pode-se afirmar que a maioria dos alunos negros possui NSE médio,

e os brancos NSE alto. Essa informação confirma os dados apresentados anteriormente pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA (2011) sobre as desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil.

Sobre o desempenho escolar de negros e branco com Nível Socioeconômico – NSE baixo apresenta-se o gráfico 10.

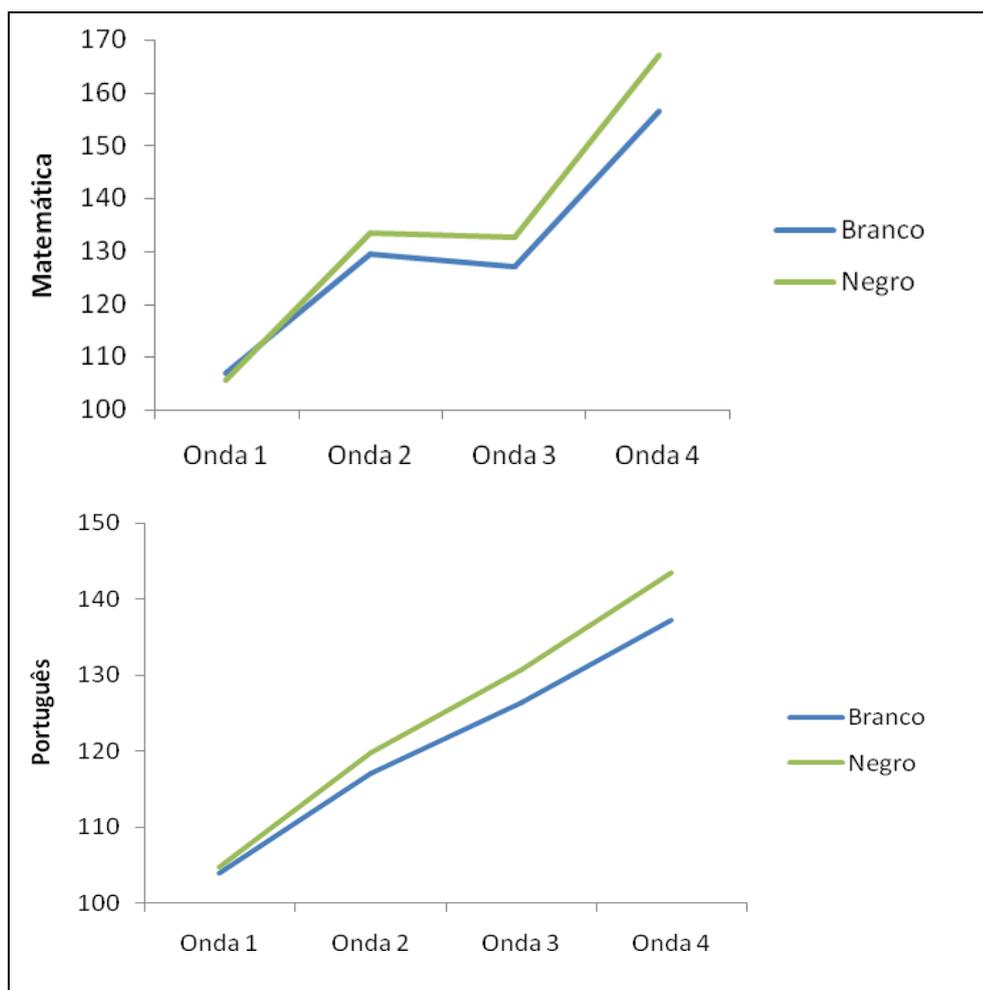


Gráfico 10 – Proficiência em Matemática e Português dos alunos com NSE baixo.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Tendo como base o gráfico 10, observa-se que os negros obtiveram uma proficiência média maior do que a dos alunos brancos tanto em Português quanto em Matemática, com exceção da primeira onda do teste de Matemática em que os brancos conseguiram uma proficiência média maior do que a dos negros. Outro aspecto a ser destacado é que esses dois grupos apresentaram médias bem

próximas na primeira onda, porém nas ondas subsequentes as diferenças de proficiência foram-se expandindo, inclusive na quarta onda.

O desempenho inferior dos brancos em relação aos negros é um resultado que surpreende, uma vez que contraria estudos que afirmam o desempenho superior dos brancos em todos os níveis socioeconômicos como revela o trabalho anteriormente citado de Castro e Abramovay (2006). No presente trabalho as informações coletadas não permitem explicar esse resultado e, por isso, destaca-se a necessidade de outras investigações que possam compreender esse fenômeno.

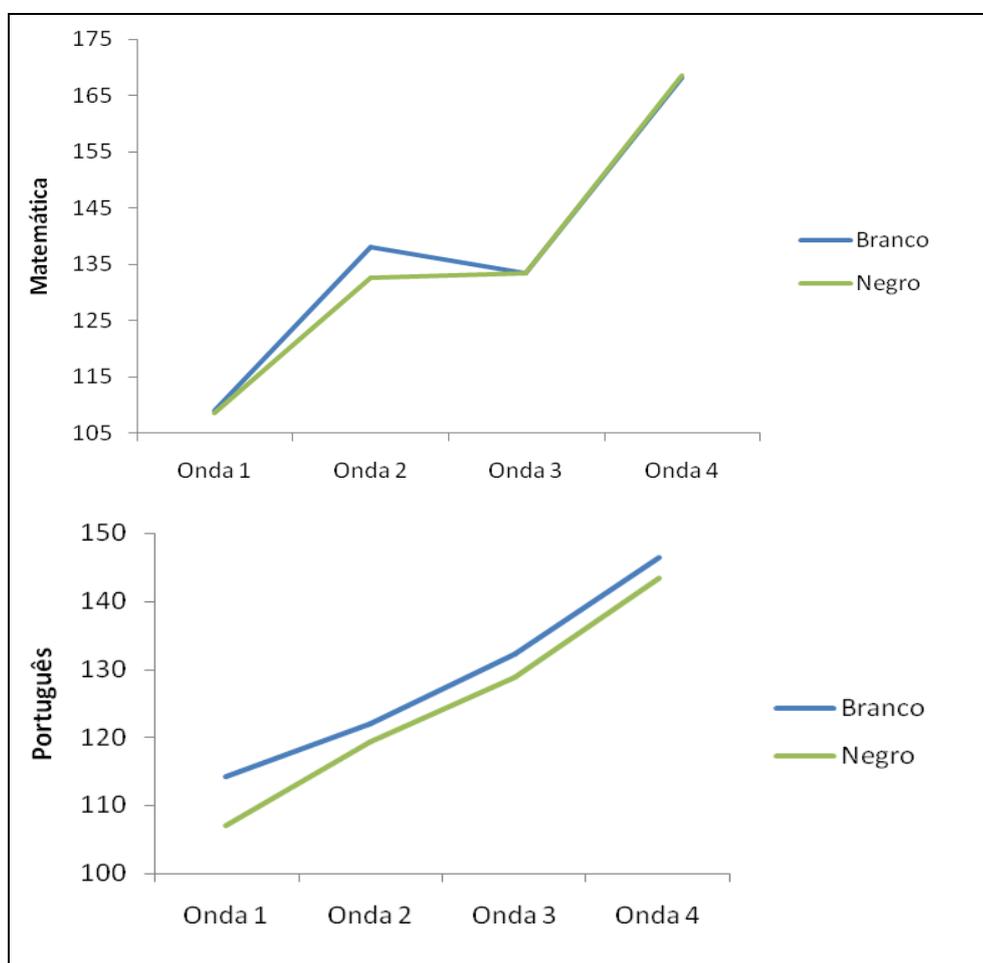


Gráfico 11 – Proficiência em Matemática e Português dos alunos com NSE médio.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Ao contrário do resultado revelado no gráfico 10, observa-se que, entre os alunos negros e brancos de NSE médio, os primeiros tiveram uma proficiência média menor dos que os dos segundos em Português e Matemática. No teste de Português, observa-se que as diferenças de proficiência foram maiores na primeira

onda, sendo reduzidas nas seguintes. O oposto ocorreu em Matemática, pois na primeira onda a média de negros e brancos foram semelhantes, sendo posteriormente diferenciada na segunda onda e novamente igualada na terceira e quarta ondas.

Assim, de modo geral, os dados revelados no gráfico 11 permitem fazer as seguintes afirmações: existem diferenças de desempenho entre negros e brancos de NSE médio, sendo que os negros possuem menor aproveitamento escolar; tantos os alunos negros quanto os brancos tiveram aumento nos resultados de desempenho escolar entre as ondas e, por último, destaca-se a ocorrência de um nivelamento das proficiências médias de negros e brancos, principalmente entre a terceira e quarta ondas.

As duas últimas afirmações são positivas, porém não eliminam o grande problema que se apresenta no gráfico 11, ou seja, a existência de desigualdades de desempenho entre negros e brancos de NSE médio. Tal resultado corrobora a afirmação de estudiosos como Castro e Abramovay (2006) e outros de que a condição econômica não pode ser apresentada como único fator preponderante para o insucesso escolar do aluno negro.

Nesse contexto, destaca-se que o desempenho escolar inferior do negro é consequência de práticas de discriminação racial, muitas vezes efetivadas no interior das instituições de ensino. De maneira complementar Castro e Abramovay (2006) afirmam que a escola brasileira, além de oferecer aos alunos negros valores (eurocêntricos) que são diferentes dos seus, enseja diversas manifestações de preconceito racial no cotidiano escolar para com esse grupo. A verificação dessas duas ocorrências fortalece a proposição de que a “discriminação racial que sofrem os alunos é a causa da existência de um efeito negativo do pertencimento às categorias preto e pardo sobre o desempenho escolar” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 141).

A justificativa apresentada adquire maior importância neste trabalho ao se observar que as diferenças de desempenho entre negros e brancos não apenas permanecem, como também se ampliam entre aqueles alunos com NSE alto. Sobre isso apresenta-se o gráfico 12.

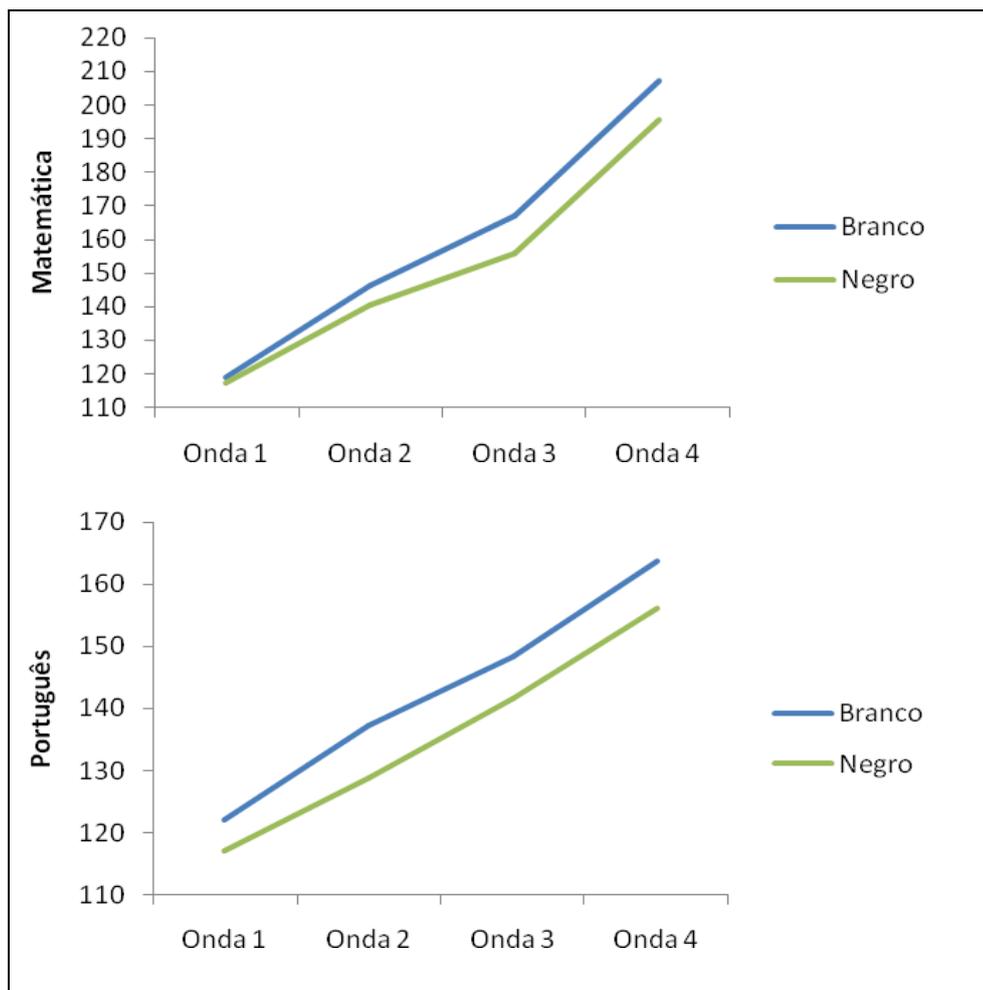


Gráfico 12 – Proficiência em Matemática e Português dos alunos com NSE alto.
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Conforme o gráfico 12, a proficiência média dos negros em Português e Matemática nas quatro ondas foi inferior aos dos alunos brancos. Em Matemática, observa-se que na primeira onda as proficiências médias desses alunos foram bastante próximas, porém nas ondas seguintes ampliam-se as médias dos brancos sobre os negros. Em Português ocorreu situação similar, porém com uma maior aproximação das médias na quarta onda.

Resultado semelhante foi encontrado por Soares e Alves (2003) em um estudo a partir dos SAEB 2001. Esses autores, ao observar resultados de testes de Língua Portuguesa e Matemática de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, notaram que as crianças negras tiveram um desempenho inferior ao das crianças brancas (em torno de 28 pontos a menos), e que essas desigualdades foram sendo ampliadas nas posições sociais mais privilegiadas; ou seja, quanto maior o nível socioeconômico observado, maiores foram as diferenças de proficiência dos alunos.

Os citados autores reconheceram o impacto positivo do nível socioeconômico dos alunos sobre o desempenho escolar, uma vez que a posse de capital econômico permite que os alunos, independente da raça/cor, melhorem suas proficiências. Todavia, também perceberam que a detenção do referido capital tem efeito negativo à medida que amplia as diferenças entre as proficiências de alunos negros e brancos (SOARES; ALVES, 2003).

Sobre isso, os autores acrescentam que o impacto da posição social é maior para os brancos do que para os alunos negros, e que o fato do negro ascender socialmente não significa que este terá melhor desempenho escolar. Assim, os autores deixam claro que as condições econômicas dos alunos não explicam as desigualdades escolares existente entre negros e brancos (SOARES; ALVES, 2003).

Ainda, conforme Soares e Alves (2003), além dos brancos se beneficiar mais que os negros de uma posição social de prestígio, também levam maiores vantagens quando estão inseridos em espaços escolares com condições positivas. Na tentativa de explicar esse resultado, os autores levantam duas hipóteses condescendentes. A primeira é que no interior das escolas existem práticas que não permitem aos negros desfrutar das melhorias e recursos oferecidos pela escola na mesma proporção que os brancos. A segunda pressuposição apresentada, é que “as melhorias se potencializam: pequenas diferenças pessoais, quando inseridas em contextos mais favoráveis (escolas com melhor infraestrutura, melhores professores, colegas com atraso escolar menor), iniciam uma espiral de melhorias dos resultados”. Aqueles alunos que não possuem essas vantagens iniciais tendem a aproveitar menos dos recursos presentes no seu entorno (SOARES; ALVES, 2003, p. 160).

Entre as duas hipóteses, a primeira merece maior destaque, uma vez que melhor ajuda compreender os resultados revelados no gráfico 12 anteriormente apresentado. Nesse, observou-se alunos com NSE alto e que, por isso, são possivelmente alunos da rede privada de ensino, que na maioria das vezes apresentam melhores condições físicas, materiais, entre outros, do que as escolas públicas. Porém, mesmo diante disso, notaram-se desigualdades de proficiências entre negros e brancos, sendo essas disparidades acentuadas a partir da segunda onda, ou seja, após a atuação da escola sobre o aluno. Tal realidade indica a

existência de atitudes escolares, entre elas práticas discriminativas, que tem impedido os negros de se apropriar dos benefícios oferecidos pela escola na mesma dimensão que os brancos.

Nessa conjuntura, buscando também observar o efeito da rede de ensino sobre o desempenho escolar de alunos negros e brancos com o mesmo nível socioeconômico, apresentam-se os gráficos a seguir.

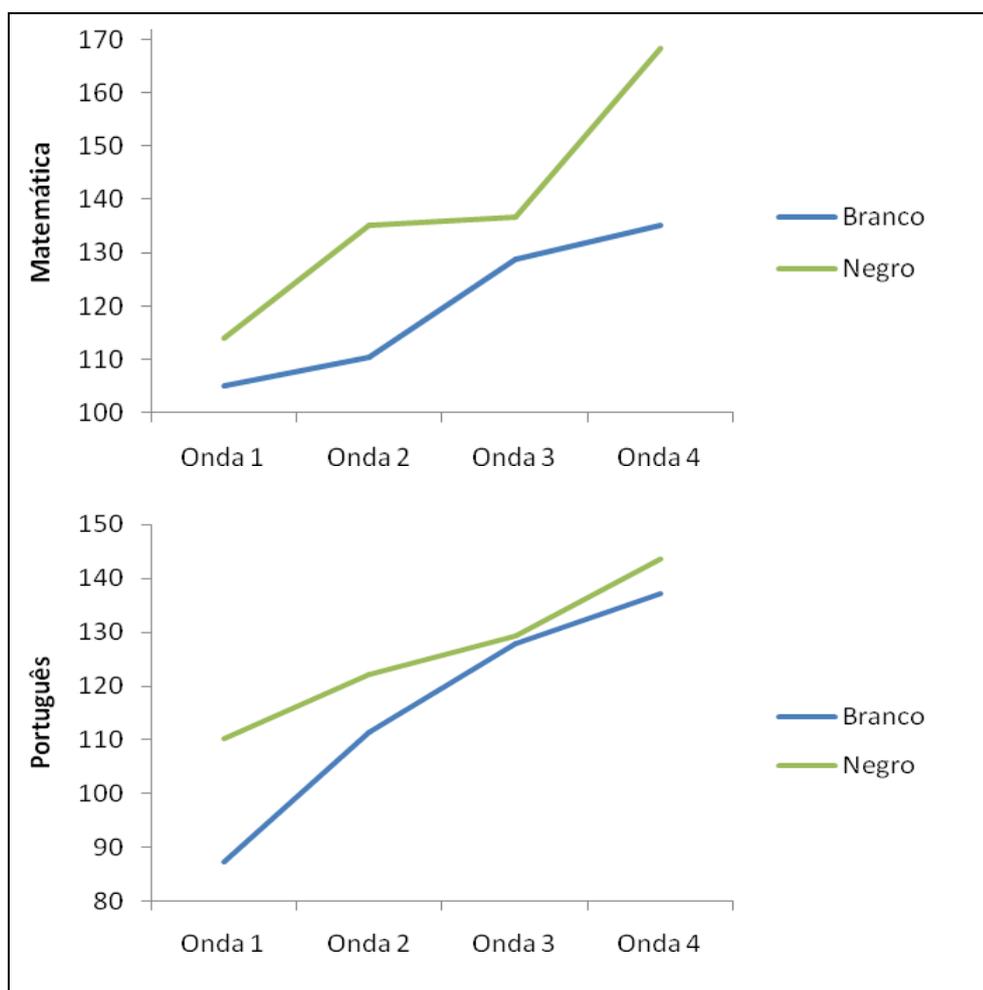


Gráfico 13 – Proficiência em Matemática e Português na rede privada de ensino com alunos de NSE baixo.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

Observa-se no gráfico 13 que entre os alunos negros e brancos de NSE baixo da rede privada de ensino, a proficiência média maior é das crianças negras. Assim, esse resultado confirma as informações apresentadas no gráfico 10 que, também, revelou que entre as crianças negras e brancas de NSE baixo a tendência é dos primeiros alcançarem resultados mais satisfatórios que os dos segundos.

Tais diferenças na rede privada de ensino podem estar relacionadas ao maior acompanhamento dos pais sobre as atividades escolares dos filhos negros, uma vez que existe uma preocupação dos primeiros em que seus filhos correspondam, por meio do desempenho escolar positivo, ao investimento financeiro aplicado, que, muitas vezes, contraria suas condições concretas de posição social. Tal situação força a criança negra a tentar superar problemas, entre eles o preconceito racial, que possam atingir seu desempenho.

Resultado diferente incide nas escolas estaduais, conforme mostra o gráfico 14:

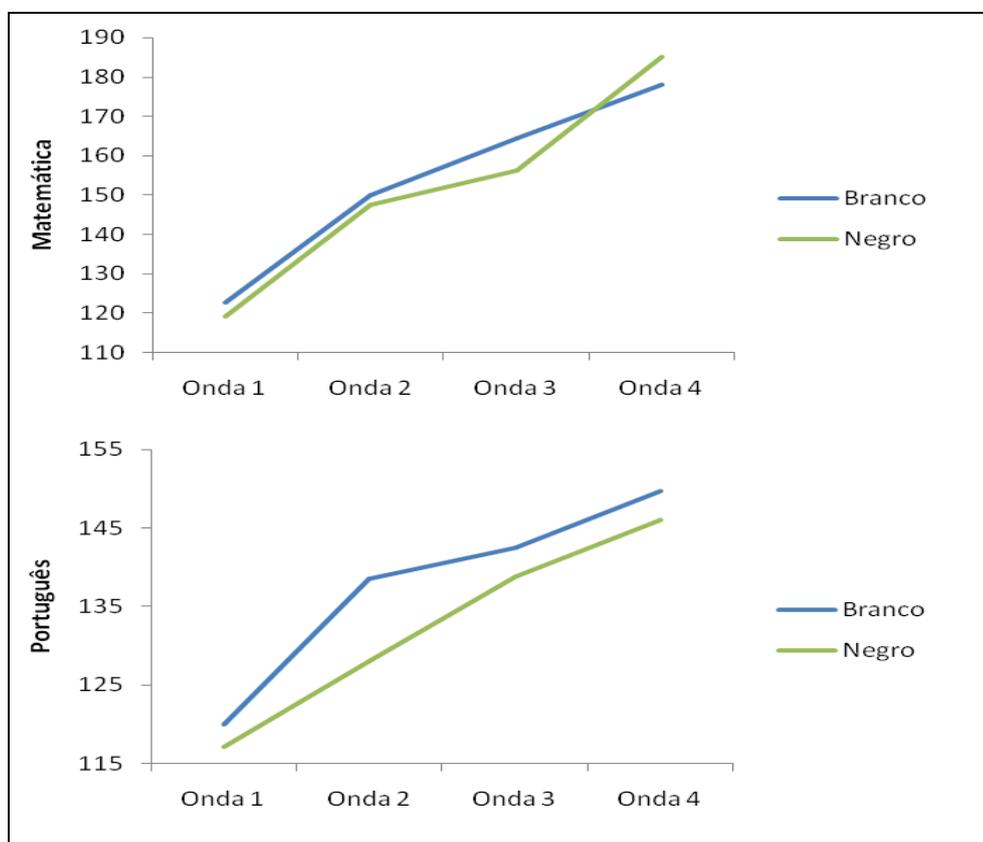


Gráfico 14 – Proficiência em Matemática e Português na rede estadual de ensino de alunos com NSE baixo.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

O gráfico 14 revela que entre os alunos negros e brancos de NSE baixo da rede estadual os primeiros são os que possuem menor aproveitamento escolar, uma vez que só conseguem superar as médias dos brancos ao chegar à quarta onda de Matemática.

No que tange à amplitude das diferenças das médias dos alunos, o gráfico 14 mostra que, na primeira onda de Português e principalmente da Matemática, ocorreu que as proficiências médias dos alunos foram próximas, o que significa que ingressaram com uma posse de conhecimento similar; porém, práticas efetivadas no interior dessas escolas permitiram, ainda que em encurtada magnitude, a ampliação das diferenças de rendimento.

Sobre os resultados encontrados nas escolas da rede municipal de ensino, apresenta-se o gráfico 15.

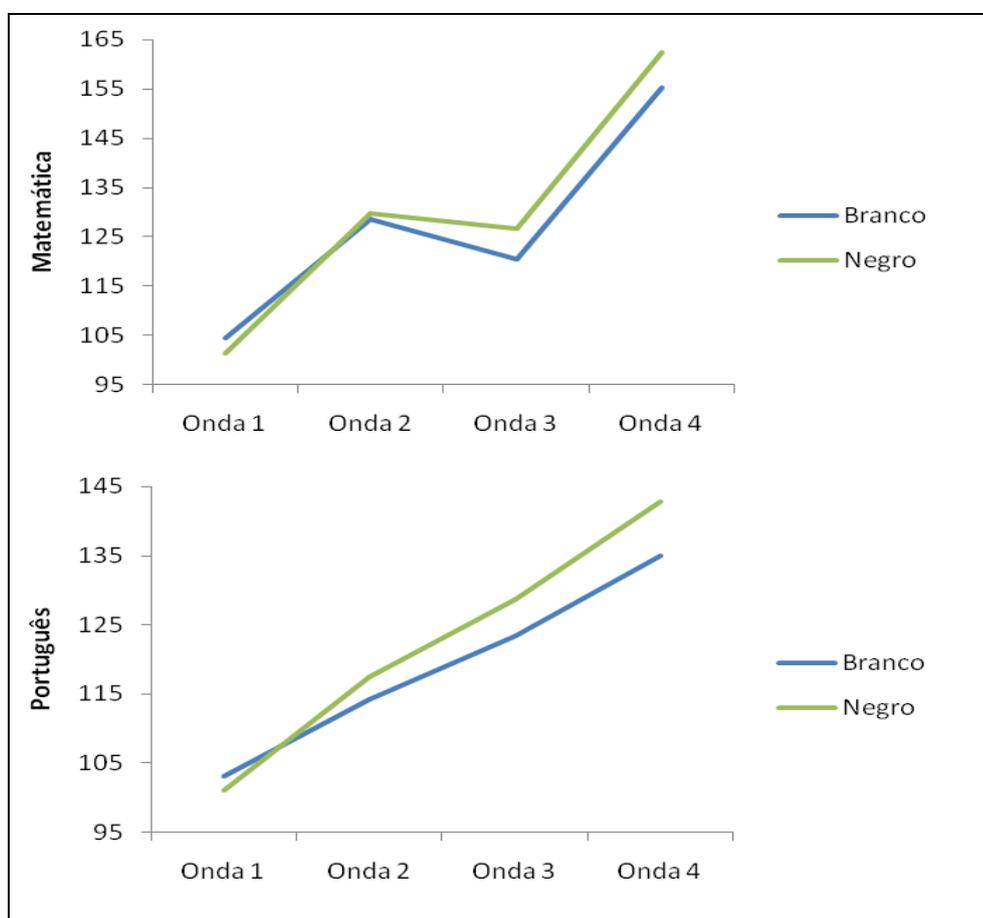


Gráfico 15 – Proficiência em Matemática e Português na rede municipal de alunos com baixo NSE.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

De maneira divergente do que ocorreu nas escolas estaduais, o gráfico 15 aponta que na rede municipal de ensino as crianças negras tiveram, com exceção da primeira onda, melhor aproveitamento escolar do que as crianças brancas em

Português e Matemática. Isso significa que a rede municipal de ensino tem impactado positivamente no desempenho escolar dos estudantes negros.

O desempenho escolar de crianças negras e brancas também poderá ser comparado no NSE médio e por rede de ensino, conforme apresentam os três gráficos, a seguir.

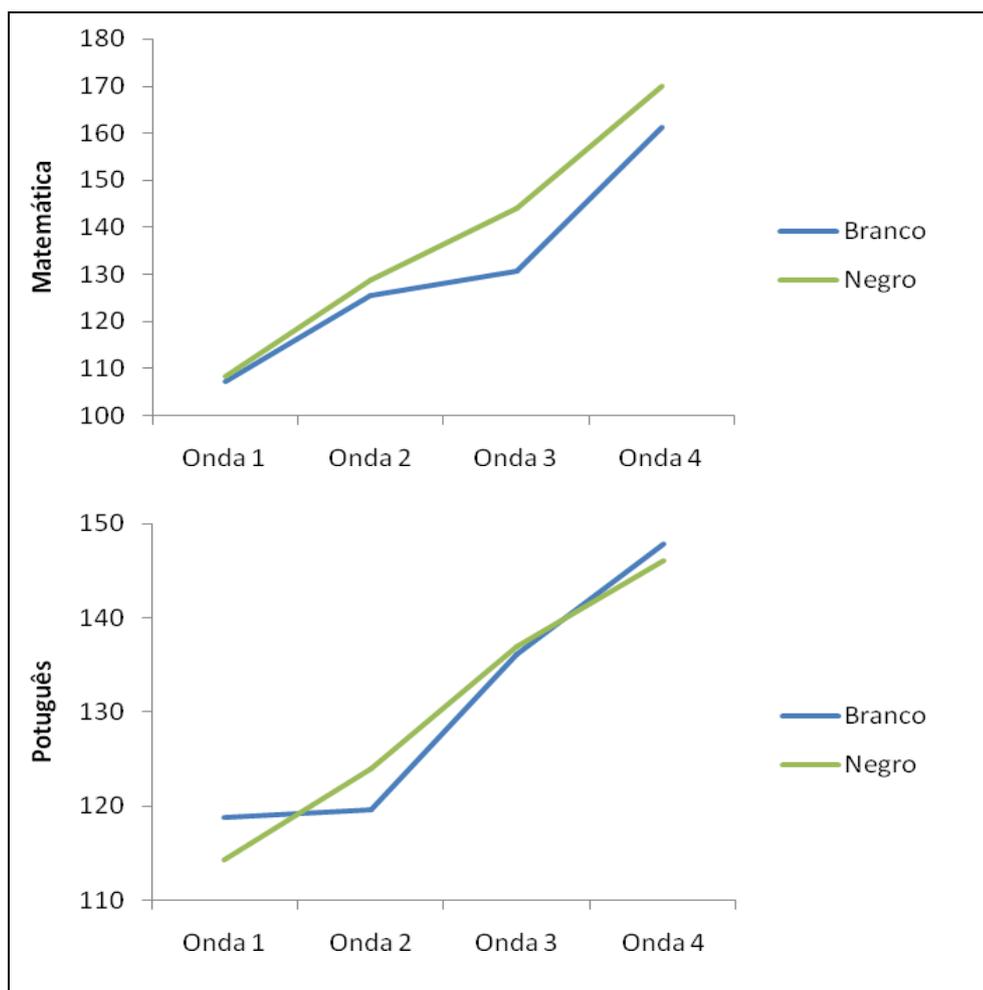


Gráfico 16 – Proficiência em Matemática e Português na rede privada de alunos com NSE médio.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

O gráfico 16 mostra que em Matemática, os negros da rede privada apresentaram proficiência média superior ao dos brancos em todas as ondas. Inicialmente, na primeira onda, as médias foram bastante similares, porém nas ondas seguintes as diferenças das proficiências se ampliaram. Já em Português, pode-se destacar que os desempenho de negros e brancos foram semelhantes, uma vez que cada um desses grupos teve bom aproveitamento escolar pelo menos em

duas ondas. Os primeiros na segunda e terceira ondas, já os segundos na primeira e quarta ondas.

Observando os dados desse gráfico e lembrando-se dos resultados revelados no gráfico 13, pode-se afirmar que entre os alunos de NSE baixo e médio da rede privada de ensino a tendência é dos alunos negros apresentarem proficiências médias maiores do que os dos brancos.

Sobre os resultados da rede estadual de ensino apresenta-se o gráfico 17.

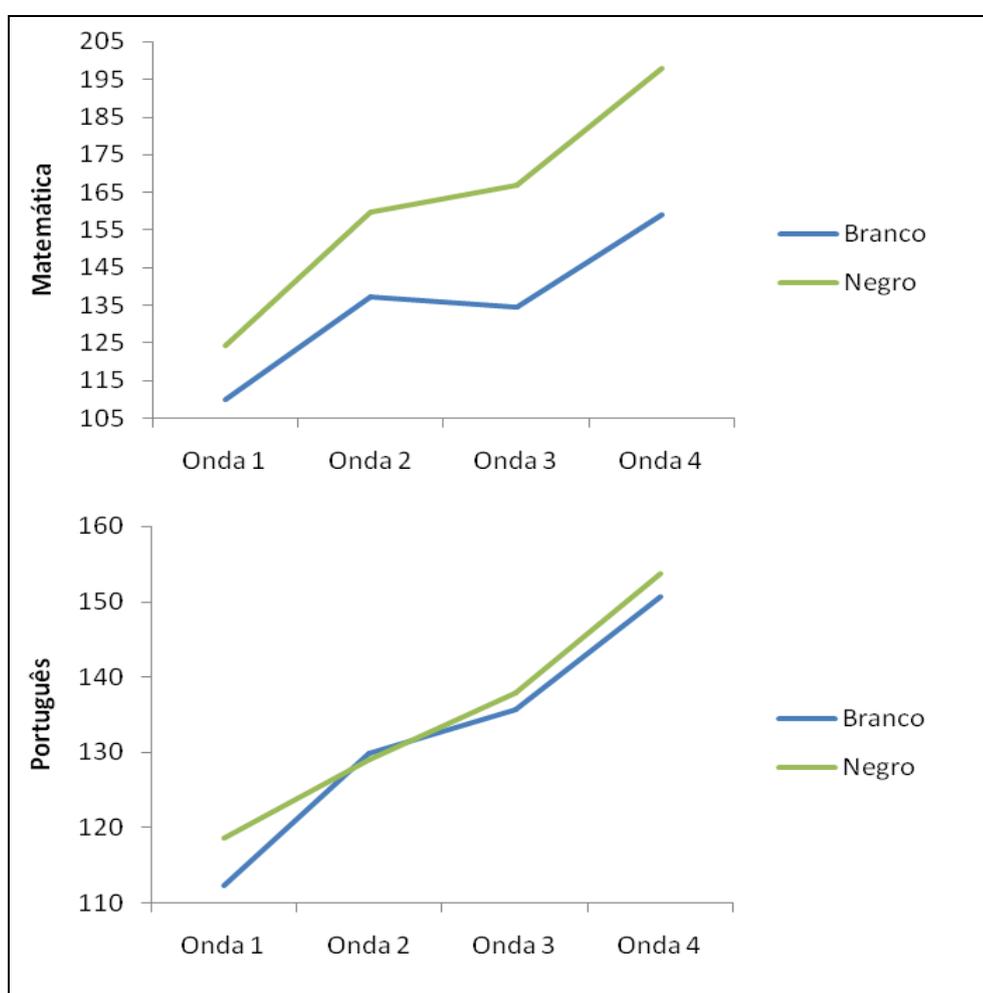


Gráfico 17 – Proficiência em Matemática e Português na rede estadual de alunos com NSE médio

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Ao contrário do que ocorreu no gráfico 14, que apresentou o desempenho de crianças de NSE baixo na rede estadual de ensino, no gráfico 17 a proficiência média dos negros foi superior a dos brancos, tanto em Matemática quanto em

Português. A única ressalva a ser feita refere-se à segunda onda de Português, uma vez que os brancos superaram, ainda que em pequeno valor, a proficiência média dos negros. Um aspecto a ser observado é a significativa ampliação das desigualdades de proficiências nas ondas de Matemática, principalmente entre a segunda e quarta onda.

Na rede municipal de ensino, resultado diferente pode ser encontrado, conforme mostram os dados do gráfico 18.

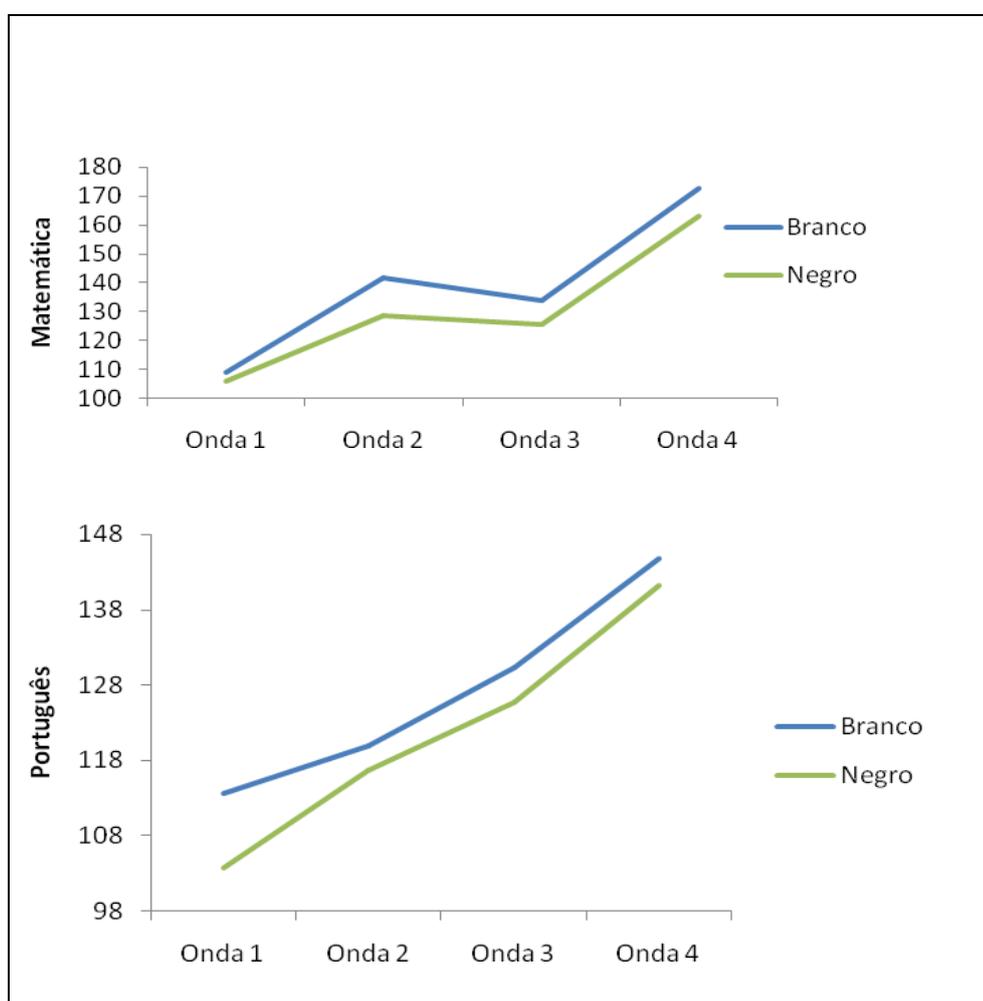


Gráfico 18 - Proficiência em Matemática e Português na rede municipal de alunos com NSE médio.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Entre os alunos de NSE médio, apenas na escola da rede municipal pode ser observada uma proficiência média inferior dos negros. Conforme mostra o gráfico

18, tanto em Matemática quanto em Português o aproveitamento escolar foi melhor das crianças brancas.

Com a intenção de levantar hipótese que possa explicar o resultado revelado no gráfico, faz-se necessário primeiramente identificar algumas características das escolas da rede municipal de ensino. Conforme Plank (1998) as escolas municipais, na maioria das vezes, são escolas “piores” que as da rede estadual, são menores; funcionam em espaços improvisados, às vezes na casa de um professor; estão localizadas nas áreas rurais ou nas periferias urbanas, em que as necessidades educacionais são maiores; deparam-se com carências de materiais didático e pedagógico; seus profissionais são menos capacitados e recebem salários mais baixos. Assim, os problemas enfrentados por esse tipo de instituição são diversos e, conseqüentemente, tais entraves incidem negativamente no desempenho de todas as crianças independentemente da cor/raça.

Porém tais entraves, principalmente a ausência de professores qualificados, podem ter um efeito negativo maior sobre as crianças negras, por duas razões. A primeira é que, diante do caráter de urgência de resolver os distintos problemas encontrados pela instituição, assuntos como prática de racismo, entre outros são enfrentados como obstáculos menores e que podem ser resolvidos em momentos posteriores. A segunda é que professores menos qualificados significam menor preparação e conscientização sobre a importância do desenvolvimento de um currículo que valorize a diversidade cultural. Diante dessa realidade, manifestações de preconceito, tanto no âmbito das relações sociais quanto no dos instrumentos didático-pedagógicos podem se tornar corriqueiras no interior da escola, e, conseqüentemente, impactar negativamente na autoestima das crianças negras.

Com a intenção de também apresentar os resultados alcançados ao observar alunos de NSE alto por rede de ensino, apresentamos os gráficos seguintes.

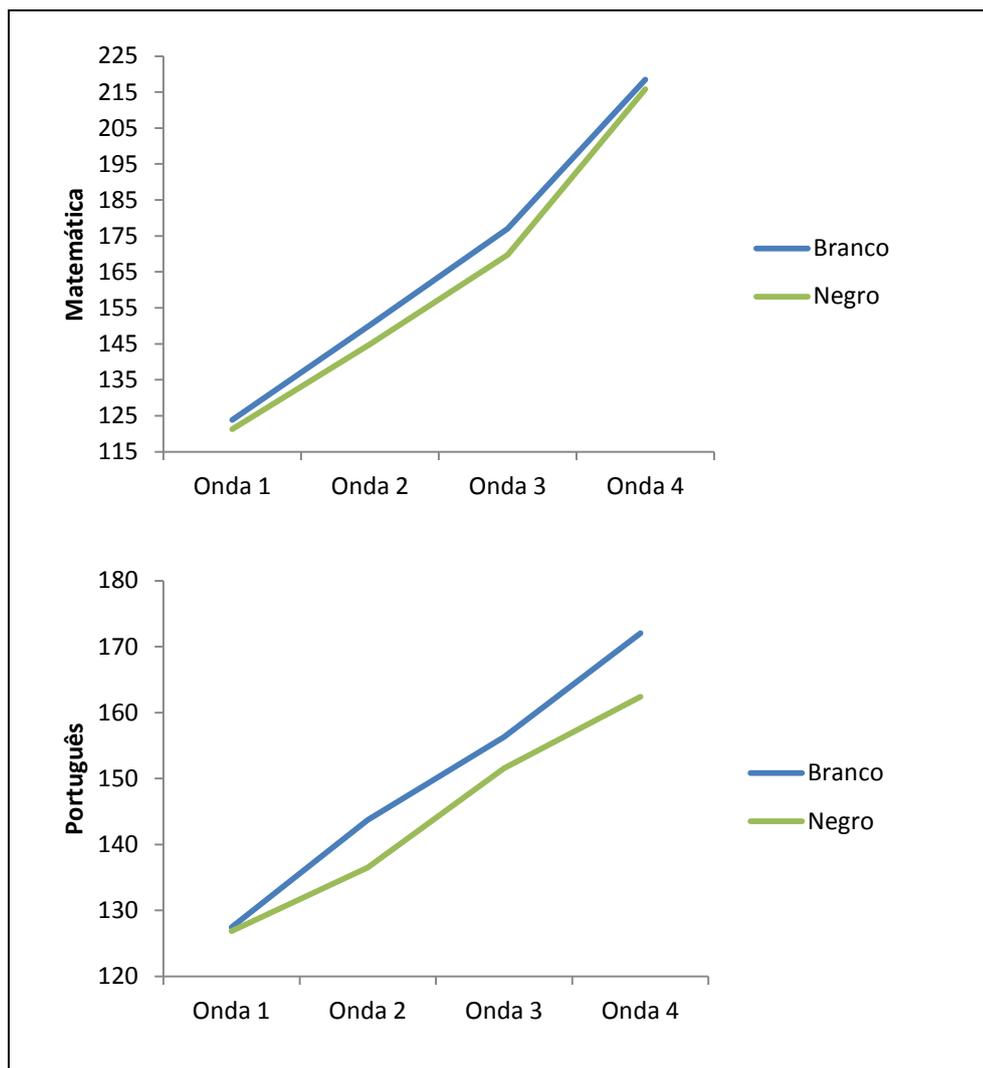


Gráfico 19 – Proficiência em Matemática e Português na rede privada de alunos com NSE alto.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

O gráfico 19 revela que as proficiências médias dos brancos foram maiores que dos alunos negros em todas as ondas de Português e Matemática. Nessa última, as diferenças entre as proficiências não apresentaram uma ampliação significativa. Todavia, em Português, observa-se um crescimento das diferenças, principalmente na segunda e quarta ondas.

Nesse gráfico, os alunos comparados apresentam duas características em comum e que historicamente foram compreendidas como essenciais para um bom sucesso escolar. A primeira é a posse de capital econômico que permite o aluno fazer diversos investimentos em educação, entre eles à compra de materiais didáticos, frequentar aulas de reforço e cursos extraescolares. A segunda é o privilégio de estudar em instituições privadas, na sua maioria detentoras de recursos

materiais e humanos que impactam positivamente no desempenho dos alunos. Tais benefícios, certamente, conforme mostra o gráfico 19, impacta no desempenho tanto dos negros quanto dos brancos, uma vez que estes apresentaram crescimento nos resultados de proficiência. Todavia, observa-se que para os alunos negros as detenções desses privilégios não são suficientes para que estes alunos tenham o mesmo aproveitamento escolar das crianças brancas.

Diante disso, três suposições podem ajudar a entender esse resultado, duas delas, anteriormente discutidas nesse texto e que são as apresentadas por Soares e Alves (2003). A primeira é que existem práticas e atitudes no interior da escola que tem impedido os alunos negros de desfrutarem das melhorias e recursos oferecidos pela instituição. A segunda refere-se à capacidade da escola de potencializar as vantagens já trazidas pelos alunos, na maioria das vezes alunos brancos que ao nascer, já tomam posse de grandes proveitos culturais, econômico e outros. A terceira e não menos importante, é a possibilidade dessas diferenças de desempenho ter como base a desigualdade no acesso de conhecimentos ou bens culturais valorizados pela escola, isto é, de capital cultural.

Assim, o que se quer dizer com a terceira hipótese é que o fato dessas crianças negras ter capital econômico ou de estarem na rede privada de ensino não significa que elas sejam possuidoras dos conteúdos e códigos intelectuais linguísticos e disciplinares valorizados e trabalhados pela escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Tais crianças podem ter sido originadas em famílias que, apesar da posse de recursos econômicos, não foram cultivadas para apreciar a cultura legítima ou cultura erudita. Os pais desses alunos podem ainda não ter sido escolarizados ou instruídos pela educação formal, de maneira que possam ter condições de acompanhar mais significativamente as atividades escolares dos filhos.

No que tange à rede estadual de ensino, cumpre destacar que não foi possível fazer comparações sobre o desempenho escolar dos alunos, uma vez que foi localizada apenas uma criança branca com NSE alto. Já na rede municipal de ensino as averiguações puderam ser realizadas conforme mostra o gráfico 20.

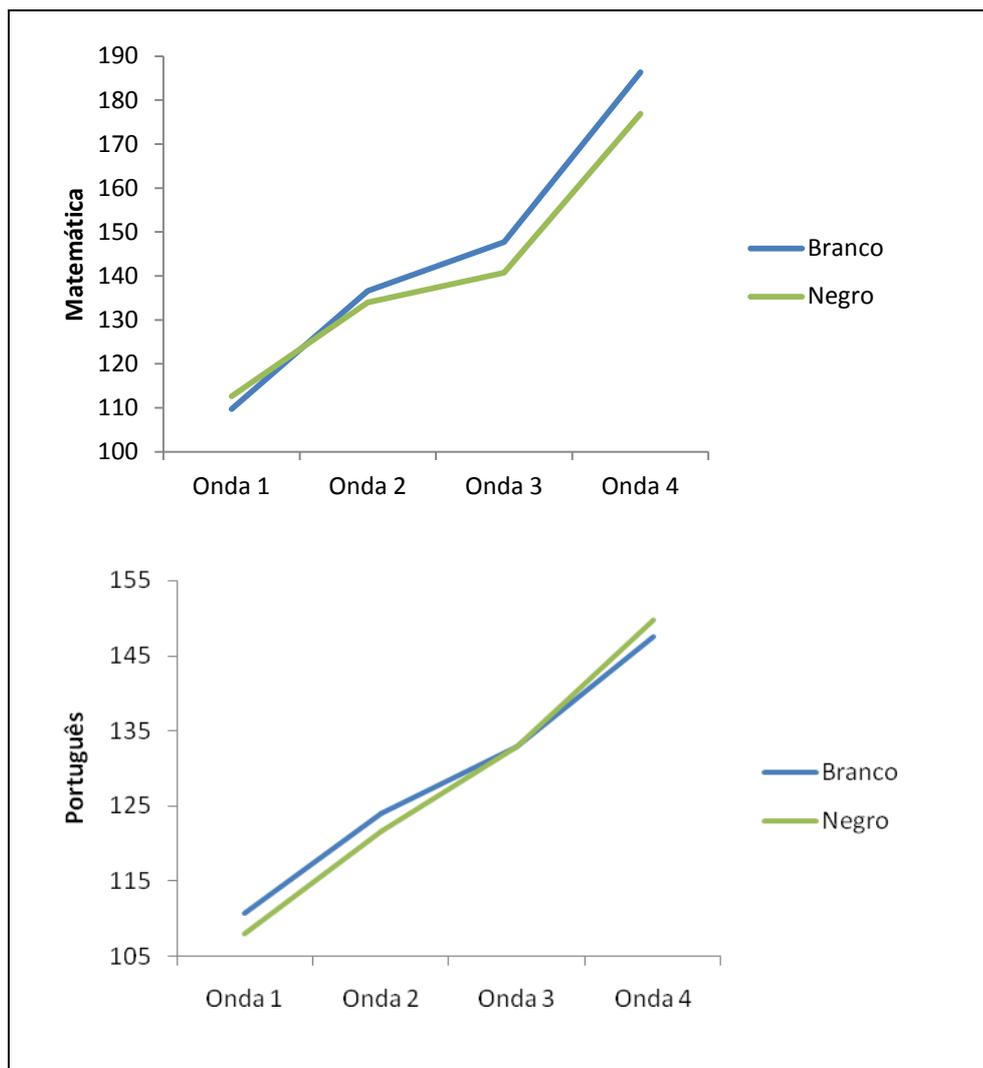


Gráfico 20 – Proficiência em Matemática e Português na rede municipal de alunos com NSE alto.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Na rede municipal de ensino observa-se que, de modo geral, foram os brancos que apresentaram um aproveitamento escolar melhor. As crianças negras superaram a proficiência média das crianças brancas apenas na primeira onda de Matemática e quarta onda de Português, e mesmo assim as diferenças de médias foram baixas.

Nota-se ainda no gráfico 20 um significativo crescimento nos resultados de proficiência escolar dos negros e brancos, e que, juntamente com esse avanço ocorre, ainda que em pequena magnitude, uma ampliação das diferenças de proficiências dos alunos em Matemática.

Comparando os resultados alcançados na rede privada com os da rede municipal, e percebendo que as diferenças de desempenho entre negros e brancos foram maiores na rede privada, encontram-se elementos que podem novamente confirmar os achados de Soares e Alves (2003). Segundo esses autores, quanto melhores as escolas frequentadas pelos alunos, em termos de recursos materiais e humanos, maiores as desigualdades de desempenho racial.

Os dados apresentados no gráfico 10, assim como outros dados, revelam resultados que não puderam ser explicados. Entre as razões destacam-se as limitações das informações coletadas neste trabalho, assim como a escassez de estudos, principalmente empíricos, sobre desempenho escolar que relacionem as variáveis raça e proficiência escolar.

Em síntese, os dados aqui tratados revelaram que as crianças negras têm proficiência média menor que todos os grupos raciais observados (índios, amarelos, pardos e brancos). Ao compará-los apenas com os alunos brancos, resultado similar foi alcançado, porém com algumas exceções. No caso de alunos negros e brancos com NSE baixo, o aproveitamento escolar dos negros é maior que o dos brancos. No NSE médio ocorre uma inversão dos resultados, pois os brancos superam, ainda que com uma diferença não tanto significativa, as médias apresentadas pelos estudantes negros. Entre os alunos de NSE alto, as diferenças de proficiência média se ampliam e apontam, novamente, o melhor aproveitamento escolar das crianças brancas.

Diante desse resultado, e do problema que norteou esse estudo, a proponente deste trabalho julgou prudente fazer um trabalho de campo que pudesse levantar dados capazes de identificar possíveis fatores que explicassem as desigualdades existentes entre negros e brancos com nível socioeconômico baixo e alto. Para isso, selecionaram-se algumas escolas integrantes do Projeto GERES, para a realização do trabalho empírico. Sobre isso, apresentamos o subtópico, a seguir.

5.1.3 O desempenho escolar das crianças negras e brancas das escolas selecionadas

Como já descrito no capítulo de percurso metodológico, foram selecionadas três escolas para a realização do trabalho empírico. Dessas escolas, uma pertencente à rede privada de ensino e as outras duas a rede municipal. Sobre o desempenho escolar dos alunos negros e brancos em cada das escolas eleitas, apresentam-se os próximos gráficos.

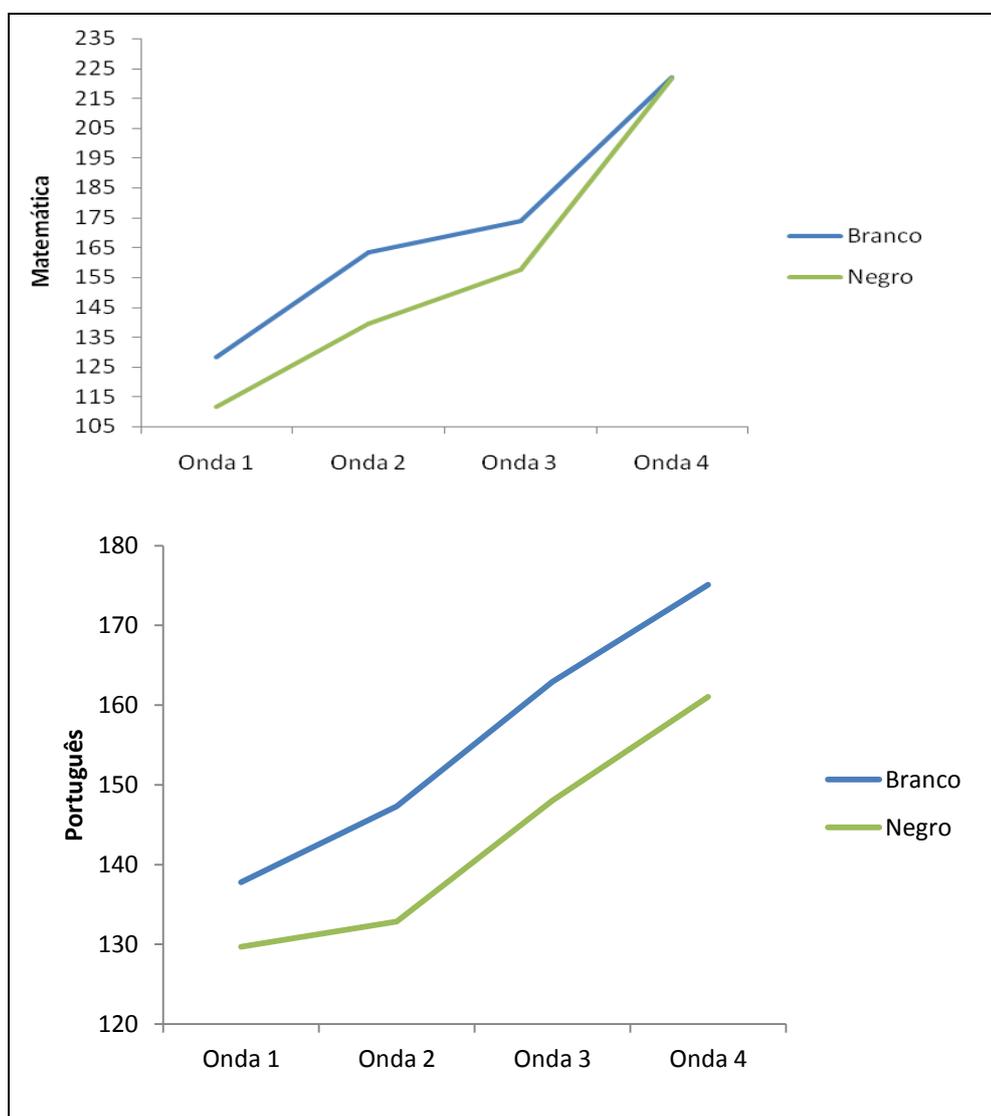


Gráfico 21 – O desempenho escolar de negros e brancos com NSE alto em português e matemática na Escola Privada - “A”.

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES.

Observa-se, por meio do gráfico 21, que tanto em Matemática quanto em Português os negros apresentaram proficiências médias inferiores aos brancos em todas as ondas. Em Matemática as diferenças de proficiências foram maiores entre a primeira e terceira ondas. Já na quarta onda as desigualdades foram diminuídas. Em Português ocorreu o oposto, pois as desigualdades foram sendo ampliadas a partir da segunda onda. Tal realidade demonstra um efeito positivo da escola sobre o ensino de Matemática, porém negativo em relação a Português.

No que se refere à escola “B” apresentamos o gráfico 22.

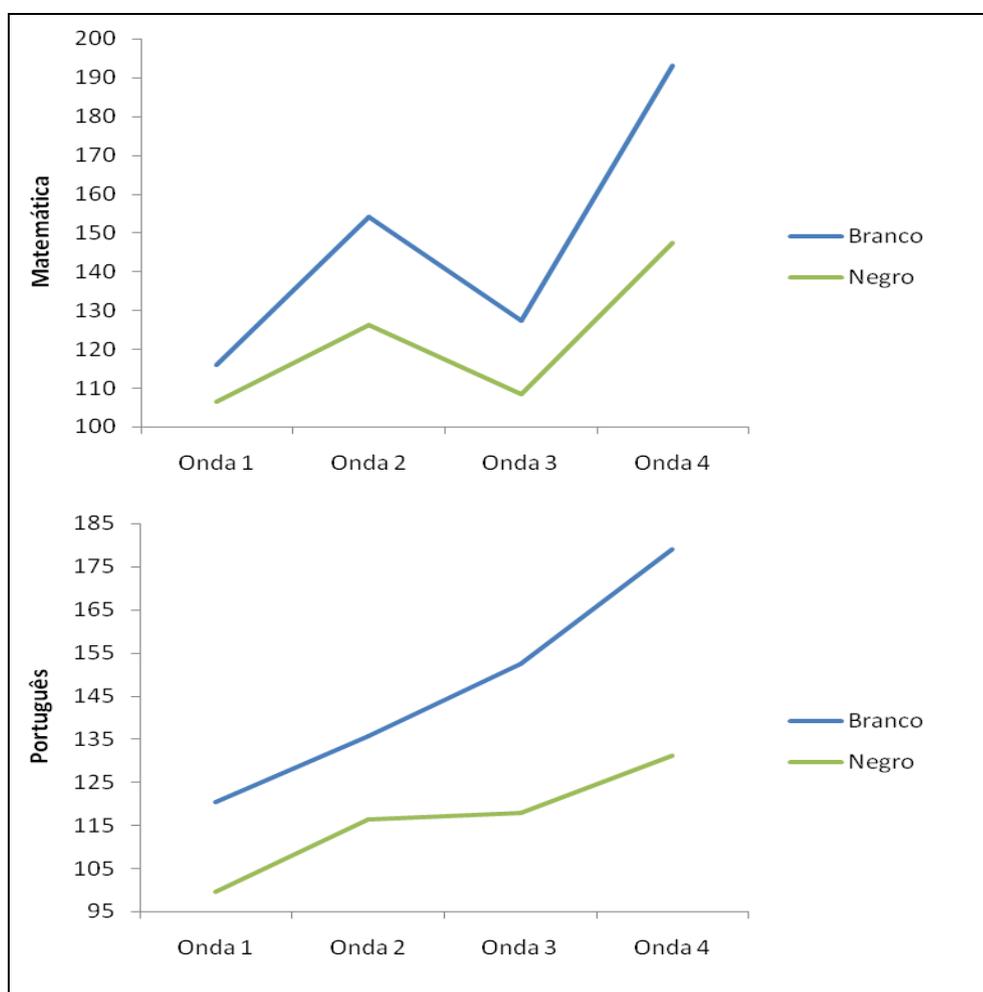


Gráfico 22 – O desempenho escolar de negros e brancos de NSE médio em português e matemática na Escola Municipal - “B”
Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

A partir do gráfico 22, observa-se que as crianças negras apresentaram proficiência média inferior a das brancas em todas as ondas de Português e Matemática. Nessa escola, as diferenças de desempenho, em ambos os testes,

foram sendo ampliadas a partir da segunda onda. Diante disso, percebe-se que a escola “B” não se constitui numa instituição justa e equânime com seus alunos.

Em relação à escola “C” apresentamos o gráfico 23.

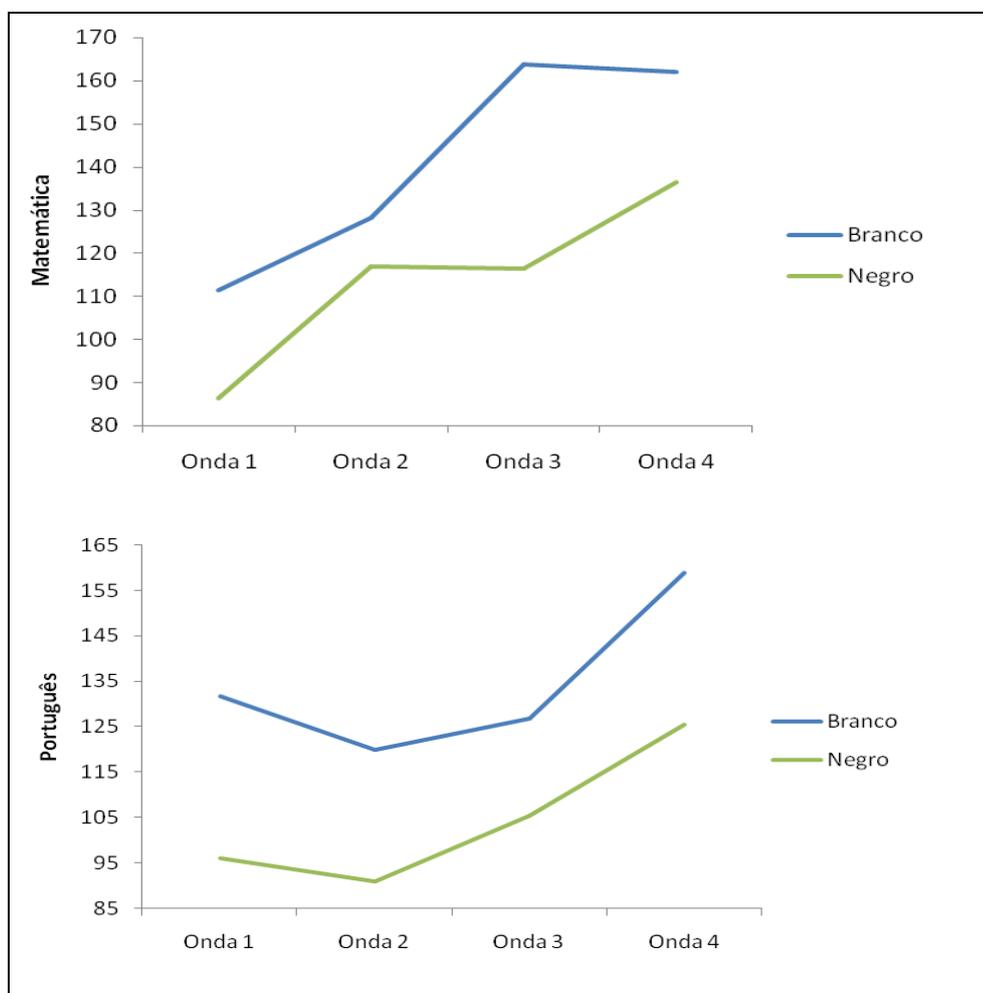


Gráfico 23 – O desempenho escolar de negros e brancos de NSE médio em Português e Matemática na escola municipal “C”

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES

Conforme mostra o gráfico 23, as crianças negras da escola “C” não apresentaram bom aproveitamento escolar em nenhuma das ondas de Português e de Matemática. No que se refere à amplitude das desigualdades de proficiência média, observa-se que em Matemática as diferenças de desempenho foram maiores na terceira e quarta ondas. Já em Português as diferenças foram mais expressivas na primeira onda.

Com objetivo de apresentar e discutir as possíveis causas dos resultados revelados nos gráficos acima, apresenta-se o próximo tópico que trata do trabalho empírico desenvolvido em cada uma dessas escolas.

5.2 FATORES QUE CAUSAM DESIGUALDADES DE DESEMPENHO ENTRE NEGROS E BRANCOS

A pesquisa empírica neste estudo, a partir da abordagem qualitativa, teve como objetivo identificar elementos para explicar os resultados alcançados e tratados no primeiro tópico deste capítulo. Tratou-se de investigar se as ações discriminativas de cunho racial se constituem numa causa associada às desigualdades de desempenho entre crianças negras e brancas. Para isso, foram selecionadas as escolas anteriormente citadas para um estudo no interior dessas instituições com alunos, professores e diretores participantes do Projeto GERES.

Conforme já exposto na metodologia, nessa pesquisa utilizou-se de duas técnicas de pesquisa. A primeira foi análise documental - levantamento de informações em documentos da escola sobre a trajetória escolar dos alunos. A segunda foi a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores, diretores e alunos que integraram a amostra desse estudo.

A amostra foi composta por 26 alunos (9 brancos e 17 negros), 3 diretores e 24 professores. Desse total, 18 alunos (6 brancos e 12 negros), 16 professores e 3 diretores participaram da pesquisa. Sobre a distribuição dessa amostra por escola apresentam-se as tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Alunos - Amostra e Participantes

Escolas selecionadas		Nº Amostra			Nº Participante		
Escola	Rede	Negros	Brancos	Total	Negros	Brancos	Total
Escola A	Privada	6	3	9	3	2	5
Escola B	Municipal	7	3	10	5	3	8
Escola C	Municipal	4	3	7	4	1	5
Total		17	9	26	12	6	18

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES e pesquisa de campo

Tabela 4 – Professores e Diretores – Amostra e Participantes

Escolas selecionadas		Nº Amostra			Nº Participantes		
Escola	Rede	Professor	Diretor	Total	Professor	Diretor	Total
Escola A	Privada	4	1	5	4	1	5
Escola B	Municipal	10	1	11	6	1	7
Escola C	Municipal	10	1	11	6	1	7
Total		24	3	27	16	3	19

Fonte: Banco de dados do Projeto GERES e pesquisa de campo

É importante esclarecer que, para proteger a identidade dos sujeitos, suas falas serão apresentadas no corpo do texto obedecendo à numeração utilizada no roteiro. A letra “A” representa aluno, a letra “P” representa professor, a letra “D” diretor e os números representam a sequência de aplicação das entrevistas, por exemplo: “P.1”. Também, com a intenção de proteger as escolas, utilizou-se o mesmo procedimento de codificação, a saber: Escola “A”, Escola “B” e Escola “C”.

5.2.1 Caracterização das escolas

Neste subtópico será realizada uma breve caracterização das escolas que fizeram parte desse estudo. Primeiramente será apresentada a escola “A”; logo após a escola “B”; e, por fim, a escola “C”.

5.2.1.1 Caracterização da escola privada “A”

A escola “A”⁸, fundada em 1964, é uma instituição da rede privada de ensino de Salvador – BA, localizada no bairro Nordeste de Amaralina. Esse bairro pertence

⁸ Para caracterizar as escolas fundamentou-se em dados referentes a 2005, ano que iniciou o Projeto GERES, e o ano de 2011, período em que foi desenvolvida a presente pesquisa.

à Região Nordeste de Amaralina (RNA)⁹, que surgiu na metade do século XX e tem uma população em torno de 83 mil pessoas, em sua grande maioria jovens e negros (BRASIL, 2005).

A Região de Nordeste de Amaralina depara-se com diversos problemas, entre eles destacam-se: elevados índices de violência e criminalidade; alta taxa de desemprego; presença de quadrilhas organizadas e tráfico de drogas; baixa escolaridade da população, que possui em média 4 (quatro) anos de estudos; significativo índice de reprovação e evasão escolar; precariedade nos serviços de saúde, nas condições de moradia da população e no saneamento básico (BRASIL, 2005).

Em decorrência de integrar o espaço apresentado, a escola “A” recebe alunos que, na sua grande maioria, são oriundos de famílias analfabetas ou com pouca escolaridade, e com nível socioeconômico baixo. Tal realidade, conforme relato dos professores da escola, justifica o pouco investimento dos pais na educação dos filhos, assim como o não acompanhamento das atividades escolares.

A escola “A” trabalha com Maternal, Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª série a 8ª série). Ambas as etapas de ensino são oferecidas nos dois turnos, a saber: matutino – 7h 30min. as 12h 00min. e vespertino – 13h 15min. as 17h 15min.

Em 2005, ano em que o Projeto GERES foi iniciado, a escola possuía uma equipe gestora composta por 1 (um) diretor, 1 (um) vice-diretor, 4 (quatro) coordenadora pedagógicas e uma secretária. No ano de 2011, período em que o estudo foi efetivado, essa mesma equipe de coordenação trabalhava na escola. Trata-se de uma informação relevante, haja vista que a permanência desses sujeitos na instituição revela que a escola não lida com problemas de rotatividade de funcionários. Compôs ainda a equipe de profissionais da escola, aproximadamente 18 (dezoito) professores em 2005, e em torno de 26 (vinte e seis) docentes em 2011.

Sobre o número de alunos acolhidos, em 2005 a escola, possuía um total de 218 (duzentos e dezoito) alunos assim distribuídos: 14 (quatorze) no maternal; 34 (trinta e quatro) na educação infantil e 170 (cento e setenta) no ensino fundamental.

⁹ A Região Nordeste de Amaralina (RNA) é composta ainda pelos bairros de Santa Cruz, Vale das Pedrinhas e Chapada do Rio Vermelho (SOUZA, 2008).

No que se refere a 2011, ano de realização desse estudo, a escola oferecia ensino a 492 (quatrocentos e noventa e dois) alunos, sendo que 48 (quarenta e oito) estavam nas turmas de maternal, 81 (oitenta e um) nas turmas de educação infantil e 363 (trezentos e sessenta e três) nas turmas de Ensino Fundamental.

Apesar de ser uma instituição privada, a escola “A” funciona em um estabelecimento que apresenta precariedades na sua estrutura física. Trata-se de um prédio antigo, mal reformado, com espaço reduzido para atender às necessidades dos seus alunos. Todavia, mesmo diante disso, a escola se encontra em melhores condições que a maioria das escolas públicas brasileiras, em se tratando aos aspectos físico-estruturais.

Conforme dados do banco do Projeto GERES¹⁰ no que se refere ao estado de conservação físico-estrutural, a escola possui telhado, área de recreação/pátio, instalações hidráulicas e elétricas adequadas; paredes, banheiros e cantina regulares, porém piso inadequado. Em se tratando de limpeza, observou-se que os corredores, salas de aulas, banheiros, cantina, entrada do prédio, paredes externas, portas e janelas, área de recreação, corredores e salas de aulas encontram-se em boas condições.

A escola possui laboratório de informática, biblioteca, computadores com internet, impressora, mimeógrafo, fotocopiadora, televisão e alguns recursos didáticos pedagógicos, como mapas geográficos, diagramas do corpo humano, livros de consulta para o professor, material concreto de matemática, entre outros. Todavia, a escola não possui espaços imprescindíveis para a realização do seu trabalho, como salas para atividades de artes, laboratório de ciências, quadra de esporte, sala de leitura etc.

Em síntese, observa-se que a escola apresentada, apesar de ser uma instituição da rede privada de ensino, depara-se com problemas, entre eles, limitações físico-estruturais e presença de um público (alunos) que enfrenta dificuldades de cunho socioeconômico. Tais entraves podem influenciar nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes da instituição e, por isso, merecem ser destacados nas análises e discussões realizadas neste capítulo.

¹⁰ As informações apresentadas foram coletas no ano de 2005, ano de início do Projeto GERES.

5.2.1.2 Caracterização da escola municipal “B”

A escola municipal “B”, encontra-se no bairro de Plataforma. O referido bairro é um dos mais antigos do Subúrbio Ferroviário de Salvador (MOURA, 2001) e se localiza em um sítio acidentado com uma população em torno de 58 mil habitantes (SOARES, 2006).

Assim como diversos bairros de Salvador, Plataforma é uma região que é assinalada “pelos contrastes entre beleza geográfica e a típica pobreza estigmatizante dos bairros periféricos”. Sua população, além de conviver com pobreza e os altos índices de violência, que assustam a comunidade, sofre ainda com a precariedade das condições de educação, saúde, lazer, trabalho e cultura (LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 27).

Nessa conjuntura, atendendo aos jovens da região de Plataforma, a escola “B” trabalha com um grupo de alunos que, além de refletir a realidade que estão inseridos, ou seja, nas condições de carência da comunidade, revelam-se ainda como indivíduos que demonstram e exemplificam os efeitos de estarem inseridos no contexto relatado, a saber: 1) o insucesso escolar, uma vez que um significativo número desses alunos possui pais que, em decorrência da falta de escolaridade e do baixo nível econômico não podem investir nem apoiar as atividades escolares dos filhos; 2) são indivíduos que ao verem o histórico de insucesso escolar na sua família, não acreditam e nem se importam com a escola; 3) são ainda sujeitos que, ao conviver com práticas de violência, tornam-se indisciplinados e agressivos no espaço escolar.

A escola “B” funciona no turno matutino das 8h às 12h, no vespertino das 13h às 17h e no noturno das 19h30 às 21h. No turno matutino a escola oferece Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º a 4º série). Já no período noturno, a escola trabalha com Educação de Jovens e Adultos – EJA, com classes de 1º a 4º série.

Em 2005 a escola possuía uma equipe gestora composta por 1 (um) diretor, 2 (dois) vice-diretores, 1(um) coordenador pedagógico e 1 (um) assistente administrativo. No ano de 2011 observou-se que havia ainda 4 (quatro) profissionais

na gestão da escola, porém eram outras pessoas que haviam assumido a referida responsabilidade. Compôs ainda a equipe de educadores da escola aproximadamente 10 (dez) professores em 2005, e em torno de 11 (onze) em 2011.

Sobre o número de alunos acolhidos em 2005 a escola possuía um total 689 (seiscentos e oitenta e nove) alunos. No que se refere a 2011 a escola oferecia ensino a 573 (quinhentos e setenta e três) alunos.

A escola “B”, conforme dados do banco do Projeto GERES, possui uma estrutura física em bom estado de conservação, uma vez que os telhados, portas, janelas, refeitórios, instalações hidráulicas e elétricas estão em condições adequadas. Destaca-se também o bom estado de limpeza da entrada do prédio, dos corredores, salas de aulas, banheiros, cozinha e refeitório.

Entretanto, a escola convive com algumas carências na estrutura física, haja vista não possuir cantina, auditório, sala para atividade de artes, laboratório de ciências e informática, quadra de esportes, biblioteca e sala de leitura. Enfatiza-se ainda a ausência de alguns recursos didáticos pedagógicos, como computadores, aparelho de som, televisão, vídeo- cassete/DVD, retroprojetor, entre outros.

5.2.1.3 Caracterização da escola municipal “C”

A escola “C”, fundada em 14 de abril de 1987, é uma instituição da rede municipal de ensino de Salvador – BA, e está localizado no bairro Engenho Velho da Federação.

Conforme relato de professores da escola, o referido bairro é assinalado por alto índice de analfabetismo, desemprego e violência. Essa última tem relação com o tráfico de drogas na região.

Em sua grande maioria, inseridos no contexto apresentado, os alunos da Escola “C”, de acordo com a entrevista, possuem baixo poder aquisitivo econômico, com pais muitas vezes não escolarizados, divorciados/separados e ainda desempregados. Destaca-se ainda que tais alunos, ao conviver com alto índice de

violência, se tornam-se agressivos em sala de aula, não respeitando as regras da escola e, conseqüentemente, trazendo problemas para o professor.

A escola “C” funciona no turno matutino das 8h às 12h, no vespertino das 13h às 17h, e no noturno das 19h às 21h30. No período diurno a escola oferece Educação Infantil, assim como o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º a 4º série). Já no noturno, a escola trabalha com Educação de Jovens e Adultos (EJA), com classes de 1º a 4º série, de 5º a 8º série e de Telecurso.

No que se refere ao quadro de funcionários que cuida da gestão da escola, em 2005 a escola possuía uma equipe composta por 1(um) diretor, 3(três) vices-diretores, 4(quatro) coordenadores pedagógicos e 1(uma) secretária. Vale destacar que essa mesma equipe de gestão ainda se encontrava na escola em 2011, ano em que foi desenvolvida a presente investigação. Em se tratando do número de professores, observou-se que em 2005, a escola possuía aproximadamente 18 (dezoito) docentes, e em 2011 em torno de 14 (quatorze) profissionais.

Em 2005 a escola atendia 566 (quinhentos e sessenta e seis) alunos assim distribuídos: 21 (vinte e um) alunos nas turmas de Educação Infantil; 413 (quatrocentos e treze) alunos nas turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental e 132 (cento e trinta e dois) alunos na Educação de Jovens e Adultos. Em 2007, ano em que foi finalizado o Projeto GERES, a escola possuía 521 (quinhentos e vinte e um) discentes. Desses, 429 (quatrocentos e vinte e nove) alunos estavam no primeiro segmento da Educação Fundamental e 92 (noventa e dois) que 338 (trezentos e trinta e oito) alunos estavam nas turmas de 1º a 4º série do Ensino Fundamental e 128 (cento e vinte oito) alunos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Sobre as condições físicas da escola, observa-se, a partir das informações presentes no banco de dados do Projeto GERES, que a escola “C”, assim como grande parte das escolas públicas brasileiras, se depara com problemas que dificultam a realização de um ensino de qualidade. A referida escola funciona em um prédio antigo em péssimas condições físicas, uma vez que possui telhados, paredes, banheiros, áreas de recreação/pátios, instalações hidráulicas inadequados e, além disso, depara-se com problema de limpeza da entrada do prédio, paredes externas, cantinas e banheiro.

Alguns aspectos, que também merecem ser observados, são a ausência de alguns espaços físicos, equipamentos e materiais didático-pedagógicos necessários para as atividades escolares, como biblioteca, sala de artes, laboratório de ciências, quadra de esporte, retroprojektor, máquina fotocopadora, scanner, canhão multimídia, livros para consulta do professor e computadores com internet para uso dos professores, inclusive para uso administrativo.

Diante da caracterização apresentada, observa-se que a escola “C” apresenta algumas características similares às outras escolas, anteriormente assinaladas, como precariedade nas condições físicas do estabelecimento em que funciona, atendimento a um público de aluno com baixo nível socioeconômico, além de estar localizada em uma região da cidade de Salvador que convive com diversos problemas, entre elas a violência.

5.2.2 Entrevista com os alunos participantes da pesquisa

Buscar-se-á neste tópico apresentar e discutir os dados revelados pelos alunos, sujeitos desse estudo, ao serem entrevistados. Porém, antes faz-se necessário apresentar o perfil desses estudantes.

A amostra, como já destacado, foi composta por 18 crianças, sendo que 12 delas eram negras e 6 brancas. Vale destacar que desses indivíduos 2 foram abordados na própria escola e 16 deles foram entrevistados na própria residência por meio de um agendamento de visita. Tal realidade já era presumível, uma vez que a maioria das escolas integrantes do Projeto GERES atendia apenas ao 1º segmento do ensino fundamental.

No que se refere ao gênero, a amostra foi distribuída entre 61% alunos do gênero feminino e 39% do gênero masculino. Entre os negros, 42% são do gênero masculino e 58% feminino. Já entre os brancos, 33% eram do gênero masculino e 67% feminino, conforme mostra gráfico 24.

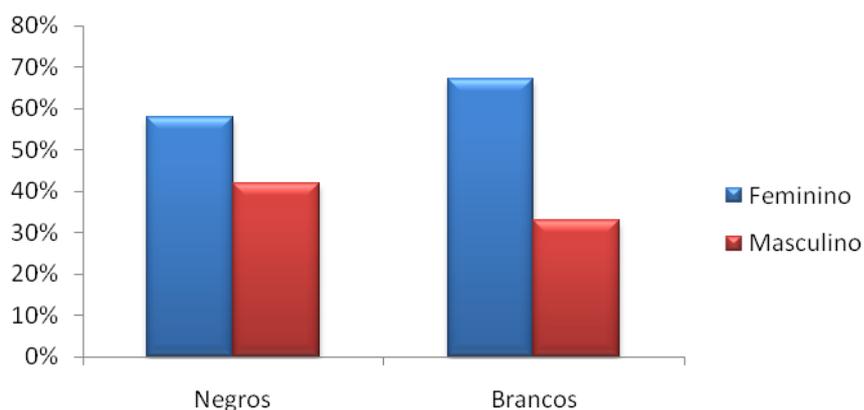


Gráfico 24 – Gênero dos alunos por grupo racial.
Fonte: pesquisa de campo.

Quanto à raça/cor dos entrevistados no momento da realização dessa pesquisa, utilizou-se a mesma classificação raça/cor utilizada pelo Projeto GERES, assim como o procedimento de autodeclaração. Os resultados alcançados podem ser observados na tabela 5.

Tabela 5 – Classificação raça/cor dos alunos no momento da realização da pesquisa

Raça/cor	Negros	Brancos
Branco		33%
Pardo	33%	50%
Negro	67%	
Indígena		
Amarelo		17%
Total	100%	100%

Fonte: pesquisa de campo

A tabela 5 revela que entre os alunos que se autodeclararam negros, no período da realização do Projeto GERES, 67% deles, no momento da realização desse estudo, continuaram a se autodeclarando como negros. Todavia, 33% deles passaram a se autoidentificar como pardos. Já entre os brancos, 33% permaneceram se autoidentificando como brancos, 50% como pardos e 17% como amarelo.

No caso da população negra, os dados apresentados merecem destaque, uma vez que revelam uma atitude “esbranquiçada” desses alunos, ou seja, uma tentativa de negação ou abandono de seu pertencimento racial (GESSER; ROSSATO, 2001).

Sabe-se que a figura do negro no nosso país é marcada por estereótipos negativos que as desqualificam e inferiorizam diante dos outros grupos. Em consequência, alguns sujeitos, principalmente crianças negras em processo de formação de identidade, tendem a manifestar posturas de resistência à sua origem racial.

Todavia, mais que uma postura de negação ao seu pertencimento racial por causa da imagem depreciativa que a população tem sobre o negro, os dados apresentados na tabela 5 assinalam ainda a possibilidade desses estudantes terem vivenciado práticas de racismo que deixaram traumas, entre elas a dificuldade de se reconhecer como negro.

No que diz respeito à idade dos estudantes, observou-se que 33% dos alunos tinham 9 anos, 33% 10 anos, 17% com 11 anos e mais 17% com 12 anos ou mais. É importante destacar que a idade desses alunos é referente a 2007, ano de conclusão do Projeto GERES em Salvador. Sobre a idade desses alunos por grupo racial, apresenta-se o gráfico 25.

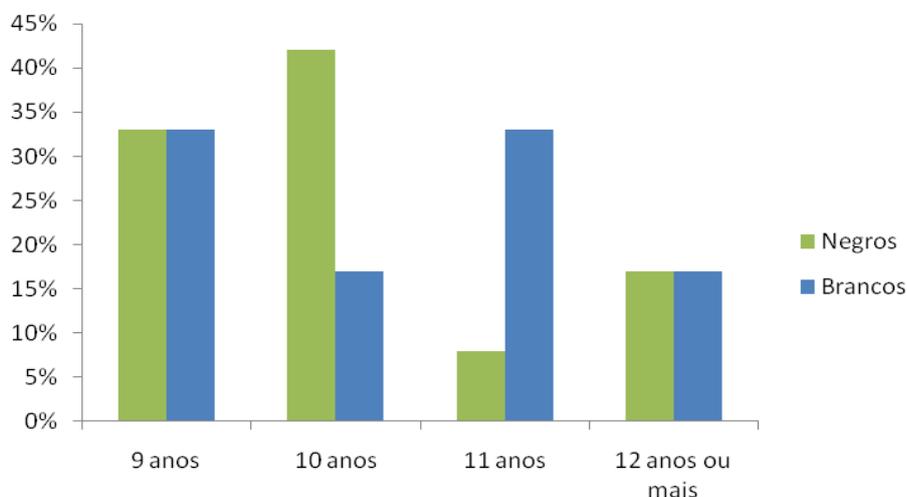


Gráfico 25 – Idade dos alunos por grupo racial.
Fonte: Pesquisa de campo.

O gráfico 25 mostra que entre os negros a maioria (40%) tem 10 anos. Já entre os brancos, a maior parte (33%) tem 9 anos e (33%) 11 anos. Tendo em vista que a idade apropriada para estar nas séries iniciais do ensino fundamental é até 10 anos, pode-se afirmar que 34% dos estudantes apresentam problema de defasagem idade-série.

Todavia, apesar da maioria desses alunos apresentar idade adequada para cursar as séries iniciais, observou-se a existência de um significativo número de crianças com problemas de repetência. Entre as crianças negras, 58% já foram reprovadas, já entre os estudantes brancos apenas 17% foram reprovados. Tal realidade corrobora as desigualdades escolares existentes entre crianças negras e brancas apresentadas na primeira parte desse capítulo.

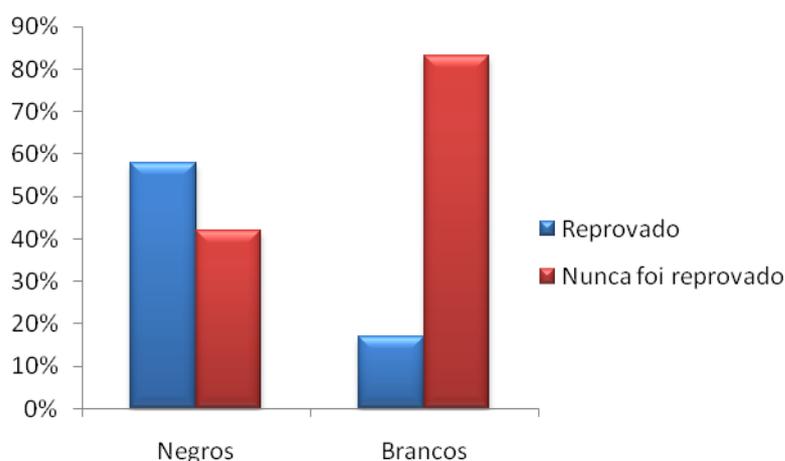


Gráfico 26 – Repetência escolar
Fonte: pesquisa de campo

Tais dados mostram que a maioria dos alunos negros não concluiu a 4^o série do ensino fundamental no período adequado, ou seja, no ano em que o Projeto GERES (em 2007) foi encerrado. Sobre isso, é importante lembrar que, independentemente da série escolar em que os alunos estavam localizados, ou seja, reprovados ou não, esses estudantes participaram de todas as ondas do Projeto GERES de maneira contínua.

Após ter apresentado o perfil dos alunos sujeitos desse estudo, buscar-se-á, a partir desse momento, abordar as características sócio-culturais dos alunos e, posteriormente, o que estes sujeitos revelaram sobre práticas de racismo no interior das escolas.

5.2.2.1 Características sócio-culturais dos alunos

No que tange às características sócio-culturais dos alunos coletadas por meio do roteiro de entrevistas, serão destacados¹¹: local onde residem; com quem a criança mora; quantidade de irmãos; escolaridade dos pais; tipo de leitura que o estudante gosta de fazer e apoio recebido nas atividades escolares.

a) Local em que o aluno reside

Observa-se, que 94% dos alunos residem nos bairros em que as escolas estão localizadas, ou seja em Nordeste de Amaralina, Engenho Velho e Plataforma. Isso significa que, apesar desses estudantes possuir nível socioeconômico médio ou alto, estão inseridos em bairros de Salvador habitados por populações na grande maioria de baixa renda.

Tabela 6 – Local em que o aluno reside

Bairro	Branços	Negros	Total
Nordeste de Amaralina	17%	25%	22%
Engenho Velho	17%	33%	28%
Mussurunga	16%		6%
Plataforma	50%	42%	44%
Total	100%	100%	100%

Fonte: pesquisa de campo

Além dos problemas relacionados à carência econômica, os bairros acima, já destacados na parte de caracterização das escolas, são ainda assinalados pelos elevados índices de violência e criminalidade, baixa escolaridade da população, entre outros. Assim, pode-se enfatizar que os alunos deste estudo habitam espaços em que a cultura dominante, ou seja, a cultura legítima valorizada e trabalhada pela escola não é propagada, muito menos apreciada (BOURDIEU, 2008).

Nesses espaços, as crianças convivem com indivíduos assinalados por um envolvimento menor com educação, com experiências de insucesso escolar, com

¹¹ Parte das questões trabalhadas nas entrevistas com os alunos teve como base as pesquisas que vem sendo realizadas por Barbosa (2009), apresentada no livro “Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira”.

necessidades de deixar a escola para trabalhar e ajudar nas despesas de casa, entre outros. Tal realidade possivelmente impacta nas perspectivas de sucesso escolar dos alunos negros e brancos, assim como no reconhecimento da importância da escola.

A proponente deste trabalho entende que, no caso dos alunos negros, o impacto de habitar em bairros assinalados pelas características citadas acima é maior do que para os alunos brancos. Tal afirmação tem como base a ideia de que a aproximação das pessoas e o estabelecimento de relações sociais surgem a partir da existência de uma proximidade cultural, de grupo, entre outros (BOURDIEU, 2008). Nessas regiões, com populações na sua maioria negra, as crianças também negras podem, ligadas por uma similaridade de pertencimento racial, buscar a edificação de vínculos com o referido segmento, assim como internalizar sua condição de grupo racial e dirigir suas ações para a manutenção ou continuidade do histórico de insucessos que permeia essa fração da sociedade.

b) Com quem a criança mora

Observar com quem a criança reside nos remete ao conceito de capital social. Este, no plano familiar, expressa o cuidado e a disponibilidade de tempo que os pais têm para acompanhar as atividades escolares dos filhos e promover seu desempenho escolar. Os lares dirigidos apenas por mulheres exprimem a possibilidade de uma redução do capital social da criança, haja vista que indica a ausência do pai ou ainda a rara presença da mãe, ou, ao contrário, do pai (BARBOSA, 2009). Acrescenta-se que, nessas famílias, grande parte das mulheres ou pais trabalha em tempo integral, possuindo pouco tempo para dar atenção à criança (BARBOSA, 2009).

Assim, percebendo a relação capital social e desempenho escolar, buscou-se verificar com quem os estudantes deste estudo residiam. Observa-se a partir da tabela 7 que entre os 18 estudantes deste estudo, 6% mora com o pai (100% negros), 44% com a mãe (42% dos negros e 50% dos brancos), 39% com o cônjuge, ou seja com o pai e mãe em casa (33% dos negros e 50% dos brancos) e 11% com os parentes (100% negros). Dessa forma, 50% das crianças habitam lares chefiados apenas pela mãe ou pai, sendo que desses estudantes 50% são negros e 50% são brancos.

Tabela 7 – Com quem a criança mora

Sujeitos	Negros	Branços	Total
Pai	8%		6%
Mãe	42%	50%	44%
Cônjuge	33%	50%	39%
Parentes	17%		11%
Total	100%	100%	100%

Fonte: pesquisa de campo

Diante desse resultado, pode-se afirmar que tanto as crianças negras quanto as brancas apresentam possibilidades de ausência ou reduzida atenção dos pais nas atividades escolares.

c) Número de irmãos

Observar o número de irmãos do aluno faz-se importante, pois ajuda a identificar também a disponibilidade de tempo dos pais para acompanhar as atividades escolares dos filhos. Conforme Barbosa (2009), “teoricamente” as famílias maiores possuem menor tempo para dar atenção aos filhos e, conseqüentemente, esses últimos tendem a ter menor desempenho escolar. Tal afirmação é resultado de estudos realizados pela citada autora sobre “as formas pelas quais os processos educativos se constituem em fatores cruciais da organização das desigualdades sociais no país” (BARBOSA, 2009, p. 17).

No caso dos alunos do presente estudo, verificou-se que 50% das crianças têm entre 1 a 2 irmãos (25% dos negros e 100% dos brancos), 39% com 3 a 4 (todos negros), 6% com 5 a 6 irmãos (todos negros) e 5% com 7 a 8 (todos negros). Assim, observa-se que todos os brancos possuem entre 1 a 2 irmãos, enquanto a maioria dos negros tem entre 3 a 4. Dessa forma, observa-se, novamente, uma desvantagem do negro em relação aos estudantes brancos, uma vez que os primeiros, ao possuir maior número de irmãos, provavelmente, têm menor participação dos familiares na suas vidas escolares.

Tabela 8 – Número de irmãos

	Negros	Branços	Total
1 a 2	25%	100%	50%
3 a 4	58%	0	39%
5 a 6	8%	0	6%
7 a 8	9%	0	5%
Total	100%	6	100%

Fonte: pesquisa de campo

d) Escolaridade dos pais

Uma importante medida de capital cultural da criança é a escolaridade dos pais, uma vez que pais escolarizados significam para as crianças maiores possibilidades de contato e apropriação dos códigos linguísticos ou dos conhecimentos valorizados pela escola (BOURDIEU, 2008). Assim, entendendo a importância e relação escolaridade dos pais e sucesso escolar dos filhos, os alunos foram inquiridos sobre a formação educacional de sua família.

No que tange à escolaridade da mãe, a tabela 9 revela que 22% dos alunos (todos negros) possuem mães que nunca estudaram ou não chegaram a terminar a 4^o série, 33% (33% dos negros e 33% dos brancos) terminaram a 4^o série, 17% terminaram a 8^o série (17% dos negros e 17% dos brancos), 17% terminaram (8% dos negros e 33% dos brancos) o ensino médio e 11% (9% dos negros e 17% dos brancos) concluíram cursos de nível superior.

Tabela 9 – Escolaridade da mãe

Escolaridade	Negros	Branços	Total
Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4^o série	33%		22%
Terminou a 4^o série	33%	33%	33%
Terminou a 8^o série	17%	17%	17%
Terminou o Ensino Médio	8%	33%	17%
Terminou a Faculdade	9%	17%	11%
Total	100%	100%	100%

Fonte: banco de dados do Projeto GERES e pesquisa de campo

Em linhas gerais, observa-se uma escolaridade baixa, tanto das mães dos negros quanto dos brancos. Porém, a situação das crianças negras é pior, uma vez que um significativo número de mães (33%) não chegou a terminar o ensino

fundamental. Já entre os brancos não foi encontrado nenhum caso de mães sem escolaridade ou que não chegaram a terminar a 4º série.

Sobre a escolaridade do pai desses alunos, foi averiguado que 22% alunos (todos negros) possuem pais que nunca estudaram ou não chegaram a terminar a 4º série, 17% (17% dos negros e 17% dos brancos) que terminaram a 4º série, 11% que concluiriam a 8º série (todos negros), 44% que terminaram (33% dos negros e 67% dos brancos) o ensino médio e 6% que não soube informar.

Tabela 10 – Escolaridade do pai

Escolaridade	Negros	Brancos	Total
Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4º série	33%		22%
Terminou a 4º série	17%	17%	17%
Terminou a 8º série	17%		11%
Terminou o Ensino Médio	33%	67%	44%
Terminou a Faculdade			
Não sabe		16 %	6%
Total	100%	100%	100%

Fonte: banco de dados do Projeto GERES e pesquisa de campo

De maneira similar ao ocorrido com a escolaridade das mães, nota-se uma baixa escolaridade dos pais tanto dos negros quanto dos brancos, porém a situação é menos favorável para os primeiros, uma vez que metade dos pais deste (50%) não chegaram a concluir o ensino fundamental e 33% destes podem não ter nenhuma escolaridade. Já entre os brancos, mais da metade (67%) concluíram o ensino médio.

e) Apoio nas atividades escolares

Uma variável importante para se entender desigualdades de aproveitamento escolar é o apoio nas atividades estudantis recebido pelos alunos, seja através da atenção disponibilizada pelos pais em casa ou ainda por meio de aulas particulares. Observa-se, a partir da tabela 11, que 78% dos alunos (67% dos negros e 100% dos brancos) frequentavam aulas particulares, 8% dos estudantes negros possuía apenas o apoio dos pais e 25% alunos (todos negros) declararam não receber nenhum tipo de auxílio escolar.

Tabela 11 – Apoio nas atividades escolares

Apoio nas atividades escolares	Negros	Branco	Total
Aulas particulares	67%	100%	78%
Apoio dos pais	8%	0	5%
Não possui	25%	0	17%
Total	100%	100%	100%

Fonte: pesquisa de campo

Tal resultado é positivo, uma vez que a maioria dos alunos (78%) cursam aulas extraescolares. Todavia, é preciso destacar que esses dados revelam desigualdades escolares, haja vista que apenas entre as crianças negras foram encontrados casos de estudantes que não têm apoio escolar.

f) Hábitos de leituras

Com a intenção de saber sobre os hábitos de leitura dos alunos, verificou-se a quantidade de livros lidos anualmente por eles. A partir da tabela 12, observar-se-á que 39% dos alunos (33% dos negros e 50% dos brancos) leem de 1 a 3 livros ao ano, 22% (25% dos negros e 17% dos brancos) entre 4 e 6 livros, 11% (todos negros) mais de 6 livros e 28% (25% dos negros e 33% dos brancos) não leem.

Tabela 12 – Hábitos de leitura

Leitura de livros	Negros	Branco	Total
1 a 3	33%	50%	39%
4 a 6	25%	17%	22%
Mais de 6	17%		11%
Não leio livros	25%	33%	28%
Total	100%	100%	100%

Fonte: pesquisa de campo

A partir desses resultados, nota-se que é significativo o número de crianças negras e brancas que não têm hábito de leitura ou que não leem. Trata-se de um resultado negativo, pois a leitura é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança e apropriação dos conhecimentos trabalhados e estimados pela escola.

g) Tipo de leitura

A tabela 13 revela que 33% dos alunos (25% dos negros e 50% dos brancos) leem livros de ficção, 5% (todos negros) preferem ler livros de não ficção, 28% (33% dos negros e 17% dos brancos) leem revista de humor, quadrinhos e jogos, 6% (todos negros) leem de letras de músicas e 28% (25% dos negros e 33% dos brancos) não leem. Assim, percebe-se que o tipo de leitura preferido pelos alunos são os livros de ficção como contos, romances, entre outros, seguido das revistas de humor. A preferência por este tipo de leitura é presumível, uma vez que se trata de crianças.

Todavia, o que novamente se destaca, a partir da tabela 13, é a existência de crianças que ainda não desenvolveram o prazer pela leitura (28%).

Tabela 13 – Tipo de leitura

Tipo de leitura	Negros	Brancos	Total
Livros de ficção	25%	50%	33%
Livros de não ficção e biografias	8%		5%
Revista de humor, quadrinhos ou jogos	33%	17%	28%
Letras de música	9%		6%
Não leio	25%	33%	28%
Total	100%	100%	100%

Fonte: pesquisa de campo.

5.2.2.2 Práticas de preconceito racial nas escolas reveladas pelos alunos

Com a intenção de abordar o que os alunos revelaram sobre práticas de racismo, serão destacados os seguintes itens percorridos no roteiro de entrevista: quem eram os amigos desses alunos na escola; em que lugar da sala sentavam; se eram apelidados de maneira preconceituosa e, por último, se já presenciaram alguma atitude de preconceito racial.

a) Os amigos das crianças negras e brancas

Ao ser inquiridas sobre quem eram seus amigos durante seus primeiros anos escolares, observou-se que entre as crianças negras 42% delas relataram ter vínculos de amizade apenas com crianças brancas, 33% apenas com amigos negros e 25% possuíam amigos negros e brancos. Já entre as crianças brancas, 50% afirmaram que seus amigos eram apenas brancos, 17% disseram que seus amigos eram negros e 33% preferiram que tinham amigos negros e brancos. Sobre isso, apresentamos o gráfico 27.

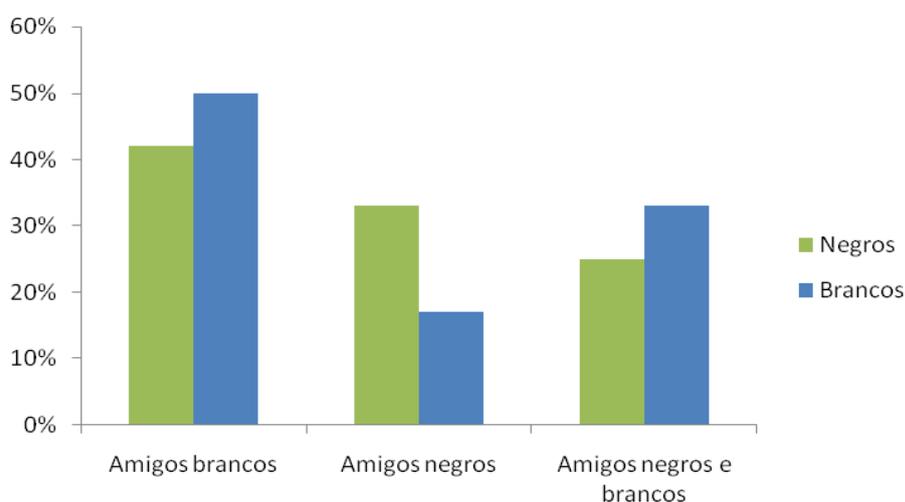


Gráfico 27 – Amigos das crianças negras e brancas

Fonte: pesquisa de campo

Nesse contexto, o gráfico 27 mostra que tanto os estudantes brancos quanto os negros têm uma tendência a manter vínculos de amizade com outras crianças brancas. No caso das crianças negras, essa atitude pode significar uma tentativa, como destacado anteriormente, “esbranquiçada”, ou seja, uma ação que visa negar seu pertencimento racial (GESSER; ROSSATO, 2001) a partir de uma maior aproximação com crianças brancas.

Sobre isto, vale destacar os resultados de investigação da dissertação de Aguiar (2008, p. 6) que, em uma escola pública do município de Presidente Prudente - São Paulo, com alunos de uma turma de quarta-série do Ciclo I do Ensino Fundamental, buscou “analisar o que falavam garotos e garotas pobres e/ou negro (a)s acerca da discriminação, do tratamento desigual e das práticas de exclusão

vivenciadas na escola”. Nesse estudo, a autora, observou que as crianças brancas relataram que possuíam muitos amigos. Já as crianças negras quase não tinham amigos em sala de aula.

b) Local da sala de aula em que o aluno sentava¹²

A organização da sala de aula, assim como toda a instituição escolar não é um espaço neutro. A forma como as cadeiras são organizadas uma atrás da outra dividindo a turma entre os que sentam na frente e os que ficam no fundo, ou melhor, separando os bem comportados e estudiosos dos indisciplinados e que não estudam, mostra como essa instituição, conforme defendido por Bourdieu e Passeron (2008), reproduz desigualdades sociais. Organizar os alunos de maneira que um fique atrás do outro não significa apenas que foi definido o lugar físico em que a criança irá sentar, mas, principalmente, que turma ou estudante que se tem ali (ARNT et al., 2005).

Assim, compreendendo que o lugar que a criança se senta na sala de aula pode ajudar a conhecer quem é esse sujeito, buscou-se saber qual era o lugar que os alunos negros e brancos sentavam em suas classes. Como mostra o gráfico 28, entre os 12 estudantes negros desse estudo, 33% sentavam na frente, 33% no meio e 34% no fundo. Já entre os alunos brancos, observa-se que 83% deles sentavam na frente e apenas 17% no meio da sala.

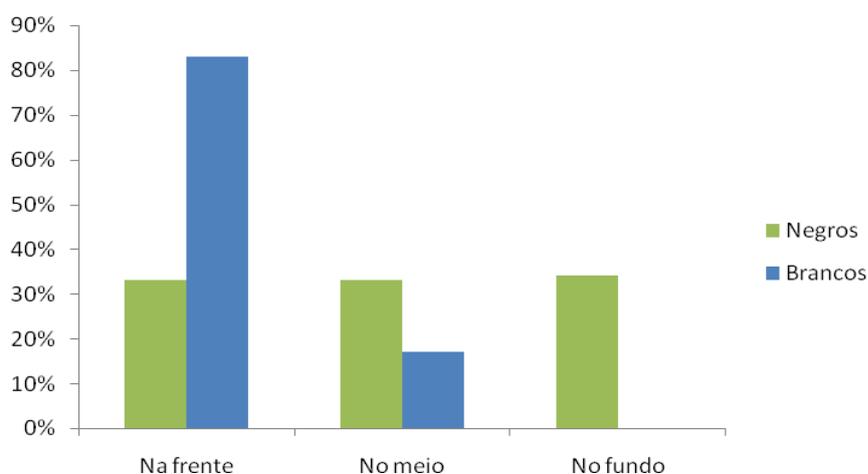


Gráfico 28 – Local da sala em que o aluno sentava.

Fonte: pesquisa de campo

¹² Está questão, que integrou o roteiro de entrevista dos alunos, foi fundamentada no trabalho de dissertação de Penna (2009), intitulado: “Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades”.

Diante disso, esses alunos foram então questionados sobre quem definia o lugar que iriam sentar na sala. Entre as crianças negras que sentavam no meio ou no fundo da sala, 100% disseram que eram elas mesmas que determinavam seus lugares. Já entre as crianças negras que sentavam na frente, 50% disseram que era por opção própria, 25% expuseram que a mãe determinava e mais 25% disseram que eram as professoras que as colocavam na frente para ver se ela ficava mais comportada na classe. Entre as crianças brancas, todas afirmaram que elas mesmas definiam seus lugares.

Nesse contexto, três dados do gráfico 28 merecem destaque. O primeiro é que nenhuma criança branca relatou que sentava no fundo da sala, o que certamente indica que esses alunos eram identificados como bons alunos ou bem disciplinados. O segundo é que entre as crianças negras, que sentavam na frente, 25% delas disseram que era forçada pela professora, que tinha a intenção de transformá-la em uma aluna mais comportada. Tal exposição corrobora que as cadeiras da frente das salas de aula são destinadas aos alunos disciplinados. O terceiro é o fato de mais da metade dos alunos definirem seu próprio lugar, o que significa que esses alunos têm consciência de qual é o seu lugar na sala de aula.

c) Apelidos recebidos pelos alunos

A intenção em perguntar sobre os apelidos recebidos pelos alunos era saber se algum deles já fora tratado por algum nome de cunho racista. Entre os apelidos relatados pelos alunos, apenas um foi identificado de caráter preconceituoso pela proponente deste trabalho. Tal apelido foi destacado por uma criança negra que expôs que constantemente era chamada de “nariz de rinoceronte”.

Esse apelido apesar de não estar ligado ao tom escuro da pele da criança, retrata outros traços físicos que assinalam a raça negra, como o nariz achatado. O uso desse tipo de apelido, entre outros de “referência à inscrição racial” é destacado por Castro e Abramovay (2006) como recorrente entre crianças negras das escolas brasileiras.

d) Práticas de preconceito racial vivenciadas pelos alunos

Ao ser questionadas se já presenciaram algum tipo de manifestação de preconceito racial, 39% das crianças (33% dos negros e 50% dos brancos) disseram sim. As práticas relatadas pelos alunos podem ser visualizadas na tabela 14.

Tabela 14 – Práticas de preconceitos observadas pelos alunos nas escolas

	Freqüência
Tratamento diferenciado do professor com crianças brancas e negras	1
Xingamentos de cunho racista entre alunos	1
O impedimento de crianças negras de participar de brincadeiras	4
Imagens negativas de negros no livro didático	1
Total	7

Fonte: pesquisa de campo

É importante destacar que nenhum dos alunos desse estudo relatou ter sofrido preconceito racial. As falas indicam que as práticas discriminativas relatadas foram vivenciadas pelos colegas ou outros sujeitos da escola. Inclusive, a exposição sobre as práticas citadas acima foi bastante difícil para alunos que destacavam não se lembrar de qualquer tipo de preconceito racial. Esses só conseguiram apresentar os relatos acima após a proponente deste trabalho ter criado situações que revelavam atitudes discriminativas.

A dificuldade em responder à questão citada pode ser porque esses alunos realmente não lembraram, uma vez que as perguntas foram relacionadas aos seus primeiros anos de escola. Todavia, esses alunos podem ainda ter resistido em responder, uma vez que não queriam lembrar-se de práticas racistas sofridas. Nesse caso, tal postura pode ser por vergonha de expor que já tolerou preconceito ou ainda porque se lembrar desse tipo de experiência pode ser tão traumatizante quanto ser alvo de atitudes discriminativas.

Entre as falas dos alunos destaca-se:

Sim. Tinha uma menina do candomblé que os colegas não deixavam brincar com eles. As minhas colegas chamavam de Benzol, cabelo duro (Aluna 10, negra, escola “B”)

Na escola tinha um livro didático com a figura de um homem negro construindo um muro. Ele representava um pedreiro (Aluna 8, negra, escola “B”).

Já vi um amigo meu chamar outro colega de macaco, porque ele era preto (Aluno 4, negro, escola “A”)

Tinha uma professora de arte que tirava fotos de crianças brancas. Ela estava se aposentando. Quando tirava foto de crianças negras ela fechava a cara. (Aluno14, negro, escola "C")

É interessante observar a fala da aluna 8 quando ela diz que o livro didático da escola é preconceituoso ao colocar imagens negativas do negro, nesse caso, um homem trabalhando de pedreiro. Tal relato aponta que nas escolas existem livros que dissemina práticas racistas e, além disso, assinala que as crianças conseguem identificar tais manifestações.

5.2.3 Entrevista com os educadores participantes da pesquisa

Nesse tópico serão apresentados e analisados os dados revelados por professores e diretores ao participarem desse estudo. Todavia, antes será apresentado o perfil¹³ desses educadores.

A amostra, como já foi destacada, foi composta por 19 educadores, sendo que 16 são professores e 3 diretores. Desses sujeitos, apenas 11 profissionais ainda se encontravam nas escolas. Diante disso, algumas entrevistas tiveram que ser realizadas na própria residência do profissional.

No que se refere ao gênero, observou-se que 100% dos profissionais são do gênero feminino.

Em relação à raça/cor dos entrevistados, utilizou-se a mesma classificação raça/cor utilizado pelo Projeto GERES, assim como o procedimento de autodeclaração. Dos 19 entrevistados, 16% se autodeclararam brancos, 26% pardos e 58% negros.

¹³ As perguntas relacionadas a dados gerais do professor e diretor (perfil, escolaridade, experiência em educação) foram fundamentadas no questionário utilizado pelo Projeto GERES. Tal ação foi importante, pois na ocorrência de algum dado ausente em um dos instrumentos, observava-se ambas as ferramentas de investigação.

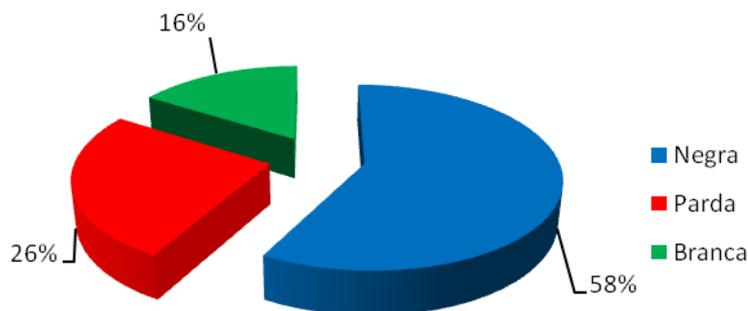


Gráfico 29 – Raça/cor dos profissionais.
Fonte: pesquisa de campo.

Dessa forma, observa-se que é significativo o número de profissionais negros na escola, o que indica uma possibilidade de maior sensibilização por parte desses profissionais para com os problemas de preconceito racial.

Quanto perguntada sobre a idade, grande parte dos educadores (31%) disseram ter entre 41 e 55 anos, 26% 51 e 55 anos, 11% têm entre 30 e 35 anos, 11% têm entre 36 e 40 anos, 10% entre 46 e 50 anos, e 11% 55 anos ou mais.

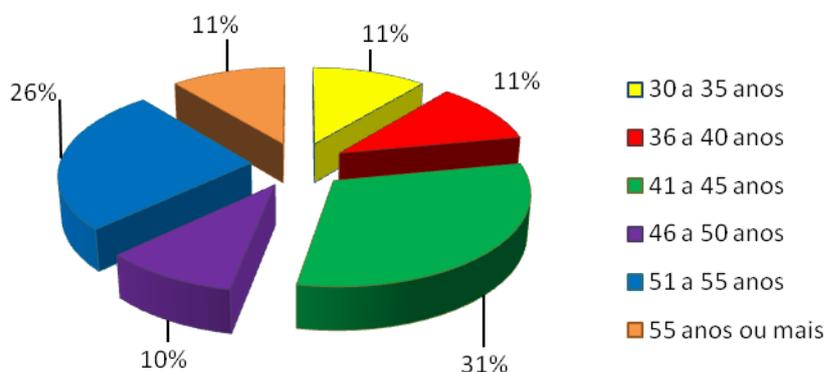


Gráfico 30 – Idade dos professores.
Fonte: pesquisa de campo.

Outro aspecto importante pesquisado, refere-se à escolaridade dos educadores. Destes, 58% possuem exclusivamente magistério, 21% tem ensino superior e 21% têm Pós-Graduação. Nesse sentido, mais da metade dos

entrevistados exercem a docência mesmo sem possuírem formação em nível superior.

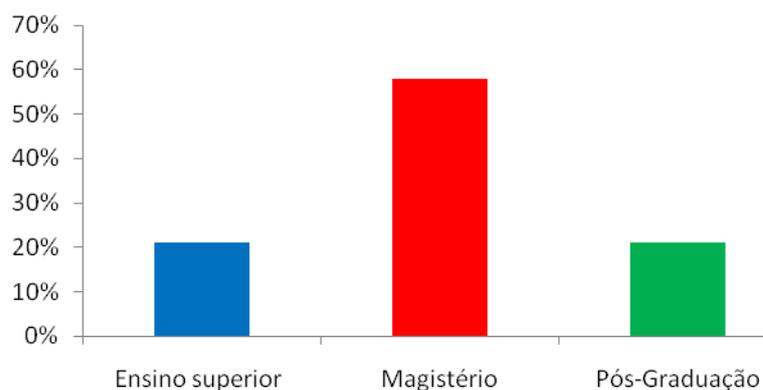


Gráfico 31 – Escolaridade dos educadores.

Fonte: pesquisa de campo e banco de dados do Projeto GERES.

Questionados sobre o tempo de atuação em educação, a maioria dos entrevistados (68%) possui mais de 15 anos de atuação, 11% tem entre 11 e 15 anos, 11% têm entre 5 e 10 anos, 5% têm entre 3 e 4 anos e 5% menos de 1 ano. Nesse sentido, percebe-se um número significativo de professores que tem experiência para trabalhar com a docência na educação básica.

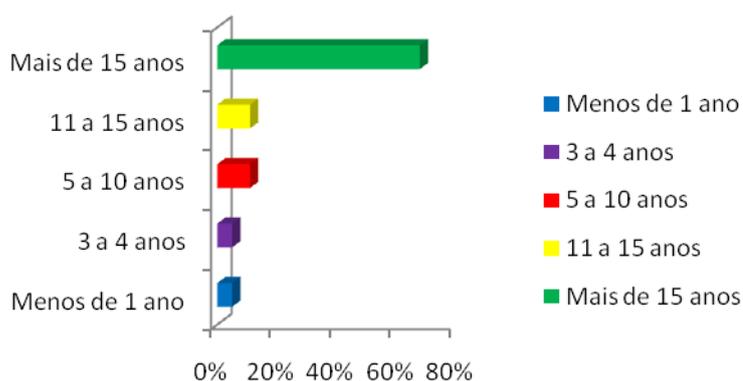


Gráfico 32 - Tempo de atuação em educação.

Fonte: pesquisa de campo e banco de dados do Projeto GERES.

No que tange ao tempo de atuação dos entrevistados nas escolas, observou-se que 47% dos entrevistados afirmaram ter mais de 15 anos de atuação na instituição,

16% entre 5 e 10 anos, 15% entre 11 e 15 anos, 11% entre 3 e 4 anos e 11% menos de 1 ano. Tal resultado é positivo, pois mostra que grande parte desses educadores tem permanecido nas escolas e, por isso, contribuído para que as instituições escolares não tenham problemas de rotatividade de funcionários.

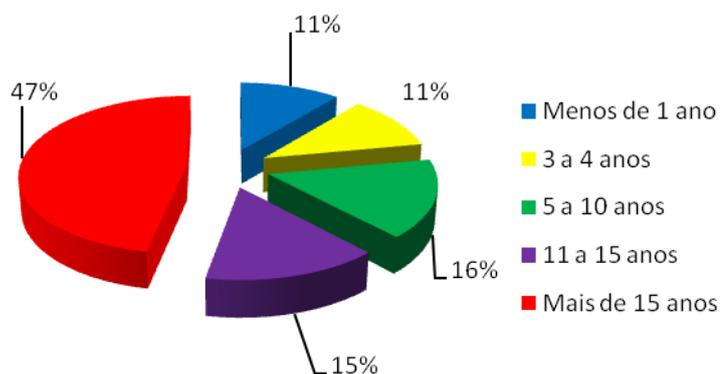


Gráfico 33 – Tempo de atuação na escola.

Fonte: pesquisa de campo e banco de dados do Projeto GERES.

A partir desse momento, serão apresentados e discutidos o que os sujeitos desse estudo revelaram sobre a existência de práticas racistas, assim como este problema é tratado nas escolas. Sobre isso é importante destacar que as falas dos entrevistados foram referentes ao contexto das escolas no período em que o Projeto GERES foi desenvolvido, ou seja, entre os anos 2005 e 2007.

Quando inquiridos sobre manifestações de práticas racistas nas relações sociais no interior da escola, mais da metade (68%) dos entrevistados afirmaram não ter presenciado nenhum tipo de discriminação de cunho racial na escola. Todavia, 32% dos sujeitos expuseram que já haviam vivenciado. Segue, abaixo, tabela 15 relativa às práticas citadas pelos entrevistados.

Tabela 15 – Discriminação racial manifestadas nas relações sociais da escola

(continua)

MANIFESTAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL	FREQUÊNCIA
Reação contrária dos sujeitos da escola em relação à exposição de imagens de negros no espaço escolar.	1
Pais que demonstram não acreditar na capacidade profissional dos professores negros da escola	1

MANIFESTAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL	(conclusão) FREQUÊNCIA
Alunos que apresentam atitude de negação à presença de professores negros na escola	2
Seleção de apenas crianças brancas para participarem das atividades recreativas como desfiles de alunos	2
A aceitação de projetos ou visitas externas à escola de sujeitos/grupos (estrangeiros) que com o intuito de apresentar um modelo de sociedade ideal, inferioriza o negro ou a sua cultura.	1
Alunos negros que se autodeclararam portadores de outra cor/raça.	1
Entre alunos por meio de xingamentos e apelidos de cunho racista.	4
Entre os profissionais da escola e alunos por meio de xingamentos e apelidos de cunho racista.	1
Ausência de contratação de professores negros para trabalhar na escola.	1
Total	14

Fonte: pesquisa de campo

Observa-se, a partir de tabelas, que foram diversas as práticas discriminativas citadas pelos entrevistados. Todavia, a que foi mais recorrente nas falas foi a prática de xingamentos e uso de apelidos de cunho racista entre os alunos. Conforme já destacado anteriormente, esse tipo de manifestação de preconceito ocorre com muita frequência entre alunos das séries iniciais, uma vez que são indivíduos ainda carentes de limites e regras de convívio social.

É importante destacar que, por meio da pergunta anteriormente citada, a proponente deste trabalho ouviu relatos que parecem ser irrealistas para uma sociedade que diz não existir raça, que somos todos iguais e que preconceito é crime (OSORIO, 2008). Entre as falas dos entrevistados, destacam-se os da professoras P.7, P. 9 e P.10 da escola B.

Teve um trabalho exposto na escola em um mural onde aparecia várias fotos de negros, que era um trabalho voltado para a consciência negra e no outro dia esse cartaz desapareceu do mural e ninguém sabe quem tirou (P.7)

Começando pelos alunos, que não aceitam o professor por ele ser negro. A direção da escola também, pois eu já presenciei [...] duas professoras negras procurarem por vaga de emprego e a escola negou essa vaga só por causa da cor, sendo que naquele momento existia a vaga (P.7)

Teve um problema de discriminação onde a diretora que era branca e a coordenadora pedagógica que era negra foram repreender um aluno e ele acabou chamando a coordenadora de bruxa preta, mostrando que não tinha medo e nem respeito por ela, por ela ser preta (P.8)

Tinha uma professora que reclamava os alunos, desqualificando os alunos negros, chamando eles de burros, por exemplo. E a direção não fazia nada, por ser uma professora tradicional e que tinha muitos anos na escola. Ela era negra e dizia: “Eu sou negra mas sou limpa, vá na minha casa e veja, meu vaso sanitário é limpo”. (P.8)

Eu me lembro que dei um desses livros paradidáticos a um dos meninos da sala, um moreninho, para que ele manuseasse e lesse. Ai o menino pegou e desenhou várias figuras do órgão genital masculino na direção da menina negra do livro e eu não tinha observado ele fazer isso, e acabei guardando os livros. No dia seguinte, eu peguei os livros novamente, e disse que iríamos ler a história do namorado. Quando eu abri o livro, observei que em todas as partes da figura da menina estava cheia de desenhos do órgão genital masculino. Eu mostrei aquela imagem e perguntei “Veio assim o livro”? Os alunos responderam que “Não”, e depois acabaram me falando quem tinha feito aquilo. Procurei o aluno e perguntei por que tinha feito aquilo. Ele respondeu, que o seu pai havia dito que toda mulher negra tem que levar [...] em vários lugares. (P.9)

“Tinha uma professora que não hesitava em dizer: seu preto descompreendido vá sentar”, ou também falava: “essa menina é preta, mas é bonitinha” (P.9)

Eu me lembro da época do senso, eu fiz uma pergunta para um aluno que era negro, qual seria a cor dele, e ele disse que ele era moreno. Eu falei para ele que ele era da minha cor e ele disse que não era negro, porque a mãe dele disse que se ele falasse que era negro ele poderia virar escravo e apanhar de novo (P.9)

Na escola eles recebem muitas visitas de estrangeiros, que fazem um trabalho social, levando material escolar, roupa, sandália para as crianças. Mas teve um dia em que eles levaram álbuns de fotografia, mostrando casas deles, famílias felizes. E isso era horrível para as crianças que moram na periferia, pois são muito pobres e não tinham nada daquilo. E eu perguntei para eles qual era o real significado daquela visita, eles falaram que mostravam aquilo, porque tinham pena daquelas crianças que não tinham família e principalmente porque são negros. Eu achava uma forma de discriminação, pois colocava para o aluno a condição de coitado (P.9)

Tinham alguns momentos de brincadeiras, que vinham pessoas, funcionários da secretaria, na sala de aula, escolher crianças para rainha do milho, por exemplo, e era proibido escolher as meninas negras, escolhiam aquelas que tinham um cabelo melhor, por exemplo, (P.10).

Percebe-se a partir das falas que os estudantes negros convivem com práticas de racismo do professor, do colega, de pessoas externas à escola, como o caso do grupo “estrangeiro” que visita a escola para apresentar um ideal de sociedade branca, conforme relatado da professora 9 e, além disso, dos próprios familiares, como foi o episódio da mãe que disse para o filho que ele não poderia assumir-se como pessoa negra.

Nessa direção, os professores foram também questionados se já haviam identificado vestígios de discriminação racial nos livros didáticos. Dos 19 entrevistados, 53% disseram que nunca observaram preconceito nos livros, 10% que não existia preconceito racial nos livros didático, uma vez que os livros da escola eram bem selecionados pelos professores e 37% entrevistados afirmaram que já presenciaram discriminação racial nos livros. Esses últimos expuseram que a

figura do negro quase não aparece nas ilustrações ou mesmo nos conteúdos dos livros. Quando aparecem, são apresentados de maneira estereotipada.

Há 3 anos ele só era visto na história de maneira negativa. Ele era o analfabeto, ele era o escravo. (P.3 da escola A)

Nem tinha, depois vieram os livros com a figura do negro bem estereotipado, com os lábios grandes, com o bumbum grande. [...] Eu me lembro de um livro “A namorada”; na capa desse livro tinha um casal, um menino branco e uma menina negra, fazendo uma posição como se fosse beijar. A menina tinha uma poupança bastante avantajada, os lábios grossos (P.9 da escola B)

Aparecia, mas não de maneira negativa. Já tem alguns anos que trabalhamos esse tema e de forma positiva; buscamos aqueles livros, por exemplo, que não trazem só crianças negras, como escravos. Temos essa preocupação (D.1 da escola C)

As falas dos entrevistados corroboram com os achados de Queiroz (2005) que afirma que o livro didático tem tornado invisível a imagem do negro à medida que transmite concepções equivocadas, como: o continente africano é ausente de história; os negros são inferiores, uma vez que não foram capazes de construir uma civilização, entre outros. Conforme o referido autor, tal situação tem impactos negativos, uma vez que tem prejudicado a autoestima das crianças negras, assim como no seu desempenho escolar.

Além do livro didático, perguntou-se ainda aos entrevistados se já haviam percebido preconceito racial nos cartazes pregados nas paredes, brinquedos utilizados pelas crianças ou filmes trabalhados pela escola. Entre os 19 sujeitos deste estudo, 16% disseram que nunca ocorreram casos de discriminação racial nos materiais didáticos da escola, 31% não lembram ou nunca percebeu, e a grande maioria dos entrevistados (53%) disse que existe uma predominância de imagens de crianças brancas nos cartazes e que, inclusive os brinquedos utilizados pelas crianças, como as bonecas, são na maioria das vezes brancas.

Nos cartazes, prevalecia a questão da beleza e o negro não era valorizado, os alunos buscavam figuras de crianças de cabelos lisos, por exemplo, pois era o padrão de beleza adotado. [...] O que aparecia mais eram os brancos, mesmo porque só se achava esse tipo de material para consulta, nas revistas ou nos livros. (P.8, escola B)

Dependendo do assunto, aparecia uma negra, mas predominavam as brancas. E as bonecas sempre as loirinhas (P.10, escola B)

A predominância era de crianças brancas, como, por exemplo, dias dos pais, dias das mães, só se via crianças brancas. (P.16, escola C)

[...] Os alunos procuram mais imagens de crianças brancas para confecção dos cartazes (P.3, escola A)

Chama-a atenção o relato da professora 3, da escola A, quando ela destaca que os alunos procuravam imagens de crianças brancas para confeccionar os cartazes. Tal fala mostra como a criança internaliza as experiências vivenciadas no seu dia a dia e passam a reproduzi-las. O contato com livros, revistas e outros meios de comunicação que transmitem o padrão de beleza europeia dominante (CAVALLEIRO, 2001) faz com que as crianças absorvam tais ideais de sociedade e reportem na sua prática diária.

Posteriormente, com a intenção de saber se os educadores sujeitos desse estudo acreditam que o racismo influencia no desempenho escolar¹⁴ da criança, a maioria dos entrevistados (68%) disseram que interfere e 32% deles afirmaram que não interfere. Entre os que destacaram que o preconceito racial tem impacto sobre desempenho escolar, a justificativa foi que práticas discriminativas interferem na autoestima da criança, bloqueando sua aprendizagem.

Não. Porque se o negro estudar, se valorizar ele pode chegar em qualquer lugar (P.14, escola A)

Na medida em que o preconceito bloqueia interfere na autoestima da criança e interfere na aprendizagem do aluno (P.5, escola B)

Apesar da maioria dos entrevistados reconhecer o efeito do racismo sobre a trajetória escolar do aluno, não se pode deixar de destacar que é significativo o número de educadores que não tem essa mesma compreensão. Como resultado, as escolas desses sujeitos podem continuar sendo injustas para com os negros, uma vez que ao não reconhecer os efeitos do preconceito, eles possivelmente não se mobilizarão para lutar contra as desigualdades educacionais existentes entre negros e brancos.

¹⁴ A citada questão foi fundamentada na dissertação de Teles (2010), intitulada “Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora”.

Nesse contexto, faz-se importante destacar a fala da professora 14 quando está diz que o problema do negro não é preconceito, mas ausência de dedicação nos estudos. A partir dessa fala, a entrevistada não apenas revela a sua descrença no efeito das práticas racistas sobre o aproveitamento escolar da criança como ainda mostra a sua compreensão de que a culpa é do próprio aluno negro, que não se esforça para alcançar um bom desempenho.

Após a confirmação da existência de práticas racistas nas escolas, perguntou-se aos entrevistados como eram tratadas as questões raciais nessas instituições. Entre os 19 sujeitos desse estudo, mais da metade (74%) disse que os problemas raciais eram tratados de maneira prioritária e 26% destacaram que era de forma circunstanciada (1 sujeito da escola A, 3 da escola B e 1 da escola C).

Era mais pontual, na época do folclore, da consciência negra (P.8, escola B)

Prioritária, através de projetos, tem até um estudo feito na escola sobre a cultura africana, pois cada bimestre trabalhamos com um tema (P.11, escola 11)

Diariamente, a medida que vão surgindo os problemas, nós vamos mostrando pra eles a importância do negro e do branco e que estes são iguais (P.1, escola A).

Observa-se, a partir das falas dos entrevistados, que o trato com a questão racial é ainda um grande desafio para as escolas que ainda restringem tal discussão a datas comemorativas ou situações específicas. Sobre isso, Romão (2001) destaca sobre a necessidade de que o trato com as questões raciais ultrapasse os tópicos “especiais e/ou comemorativos”, pois tal postura “pouco contribui para que as crianças se compreendam como originárias de povos que estão além da discriminação e da escravização.

Nesse contexto, outra pergunta feita aos sujeitos desse estudo foi sobre as atividades desenvolvidas por eles em sala de aula para o fortalecimento da cultura negra¹⁵ e da identidade de seus alunos. Dos entrevistados, 50% nunca desenvolveram atividades e 50% sujeitos apresentaram as atividades desenvolvidas por eles (2 da escola A, 4 da escola B e 2 da escola C). Vale destacar que essa

¹⁵ A referida questão foi fundamentada na dissertação de Teles (2010), anteriormente destacada.

questão foi direcionada apenas para os professores. Segue, abaixo, tabela 16 com as atividades citadas.

Tabela 16 – Atividades desenvolvidas pelos professores.

	FREQUENCIA
Realização de atividades culturais, como visitas a museus	1
Pedir a criança que preencha fichas sobre sua raça/cor para que ela tenha conheça sobre sua raça	1
Árvore genealógica que mostra a importância da identidade da criança	1
Discussão sobre reportagens de jornais que discute a realidade do segmento negro	1
Leitura de livros de literaturas que fala das contribuições dos negros para a formação do país	1
Debate sobre as contribuições do negro para a formação do bairro onde ele mora	1
Leituras sobre a História da África	1
Discussão sobre aspectos da cultura negra como a capoeira	1
Total	8

Fonte: pesquisa de campo

Observa-se, a partir da tabela 16, que os professores têm desenvolvido atividades importantes para a valorização e fortalecimento da identidade negra. Todavia, o número de professores que disse não desenvolver nenhum tipo de atividades foi expressivo. Tal postura pode ser resultado da ausência de reconhecimento sobre a importância de inserir na prática pedagógica os conhecimentos dos grupos excluídos, ou pode ser ainda carência na formação para o trato com a cultura negra.

Diante do que foi exposto pelos entrevistados, pode-se afirmar que as escolas que fizeram parte desse estudo são instituições que convivem com práticas racistas tanto no âmbito das relações sociais, quanto nos instrumentos didático - pedagógicos utilizados, como o livro didático, os cartazes, entre outros. Trata-se ainda de escolas em que grande parte dos professores não foi sensibilizados e nem preparados para o trato com os problemas raciais. Assim, diante desse resultado, pode-se entender que o preconceito racial se constitui numa causa associada às desigualdades de desempenho entre crianças negras e brancas dessas escolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, observa-se que as desigualdades raciais têm adquirido um importante espaço na agenda de debates no campo educacional brasileiro. Tal avanço tornou-se possível à medida que diversos estudos evidenciaram a existência de disparidades entre negros e brancos, tanto no acesso quanto no aproveitamento escolar. Comparando esses dois grupos, observa-se que os últimos possuem menores anos de escolaridades; são os que apresentam maiores taxas de evasão, repetência, problemas com defasagem idade-série e, principalmente, são os que possuem pior desempenho escolar.

Por um longo período a principal explicação para as diferenças entre negros e brancos era fundamentada na ideia de condição econômica, ou seja, o problema do segmento negro estava no acesso aos bens econômicos e materiais que o permitisse competir no mesmo nível de igualdade com os brancos. Essa forma de pensamento passou a ser superada a partir dos anos de 1980 através dos estudos de Carlos Hansenbalg, Nelson do Valle Silva (1990), entre outros, que apontaram o quesito raça, mas diretamente o preconceito racial como causador das desigualdades existentes entre negros e brancos. A partir desses trabalhos, o efeito do pertencimento racial adquiriu maior importância no âmbito das pesquisas educacionais (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Corroborando essa afirmação o surgimento de alguns estudos sobre desempenho escolar que passaram a analisar o efeito da raça sobre o desempenho escolar, como é o caso do SAEB, que, a partir de 1995, inseriu a categoria raça nos questionários contextuais. A partir do SAEB, foi possível comprovar desigualdades de desempenho entre crianças negras de mesmo nível socioeconômico nas séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, reafirmar os achados de que a condição econômica não pode ser apresentada como único fator para as desigualdades raciais (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Todavia, é importante destacar que ainda são escassos os trabalhos que correlacionam as variáveis raças, nível socioeconômico e desempenho, sugerindo a realização de outros estudos em outros contextos. Assim propôs a presente dissertação, que teve como principal objetivo investigar se existem diferenças de

desempenho entre alunos negros e brancos de mesmo perfil socioeconômico em escolas integrantes do Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005, em Salvador – BA, bem como se as ações discriminativas de cunho racial se constituem numa causa associada às desigualdades de desempenho.

Para que esse objetivo fosse alcançado, desenvolveu-se, inicialmente, uma pesquisa a partir do banco de dados do Projeto GERES. O desenvolvimento da investigação, utilizando o referido banco de dados teve como objetivo averiguar o desempenho de crianças negras e brancas com o mesmo perfil socioeconômico nas séries iniciais das escolas de Salvador - BA.

No segundo momento foi realizada uma pesquisa empírica. Essa etapa teve como fins verificar se as ações discriminativas resultantes de preconceito se constituem numa causa associada às desigualdades de desempenho entre crianças negras e brancas. Para isso, utilizou-se de duas técnicas de pesquisa: análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas.

A análise documental teve como finalidade a coleta de informações sobre a trajetória escolar dos alunos, sujeito do estudo, durante o período de realização do Projeto GERES, ou seja, do 1º ao 4º ano. Tratou-se de levantar informações que ajudassem a explicar e analisar o desempenho escolar dos alunos. Para isso, foram localizados na escola a pasta individual dos alunos e diários de classe.

No que tange às entrevistas semiestruturadas, essas foram realizadas junto aos alunos, professores e diretores que compuseram a amostra desse estudo. A utilização desse instrumento teve como objetivo identificar elementos que subsidiassem uma possível relação entre pertencimento racial e proficiência escolar.

Nessa direção, é importante destacar que durante o desenvolvimento desse trabalho empírico quatro percalços foram encontrados. O primeiro refere-se ao número reduzido da amostra de professores e alunos por escola. Todos os alunos e um número significativo de professores e diretores já não se encontravam mais na escola, o que dificultou a localização desses indivíduos e, por isso, a perda de alguns sujeitos. O segundo é relativo à realização da análise documental dos diários de classe, uma vez que as escolas apresentaram problemas na organização e arquivamento desse documento. Em decorrência disso, alguns alunos não foram localizados nesses diários ou ainda foram encontrados com fichas em brancos ou

sem informações pertinentes para o estudo. O terceiro percalço é respectivo à obtenção de informações sobre a trajetória escolar dos alunos por meio das entrevistas. Tendo em vista já ter passado quatro anos que o projeto GERES foi concluído, os sujeitos desse estudo, principalmente os alunos não conseguiram lembrar de informações importante que foram solicitadas nas entrevistas.

A pesquisa realizada por meio do banco de dados do Projeto GERES, num primeiro momento, foi composta por uma amostra de 1148 *cases/alunos* difundida entre 53 escolas e assim distribuída por grupo racial: 466 negros, 407 pardos, 173 brancos, 42 amarelos e 40 indígenas.

Ao observar apenas a variável raça/cor e proficiência, verificou-se que os negros apresentaram proficiências médias inferiores aos brancos, amarelos, indígenas e pardos nas quatro ondas do Projeto GERES em teste de Língua Portuguesa e Matemática. Nessa última, averiguou-se que nas duas primeiras ondas os alunos tiveram menor dispersão que nas ondas subsequentes, ou seja, nas duas primeiras ondas as médias dos alunos foram bem próximas, porém nas ondas seguintes as diferenças de desempenho se ampliaram, principalmente entre negros e indígenas. Já no que tange ao teste de Português, verificou-se que ocorreu uma dispersão em todas as ondas, porém com maior intensidade na terceira onda, uma vez que as médias dos grupos se espalharam com maior nitidez.

Com a intenção de ampliar as análises, foi também comparado o desempenho dos negros em relação aos outros grupos raciais por rede de ensino - privada, estadual e municipal. Em linhas gerais, os dados apontaram que, respectivamente, foram os alunos negros e brancos que tiveram as menores médias de proficiência, com exceção da rede privada, em que os brancos tiveram a 3º maior média em Português e Matemática, e da rede estadual onde os alunos negros tiveram a 3º maior média em matemática. Já os indígenas, amarelos e pardos são os que apresentaram maiores médias.

Buscando-se atender aos objetivos dessa dissertação, que foi comparar o desempenho de negros e brancos, no segundo momento da pesquisa foram eliminados do banco de dados os alunos que não se identificaram como negros ou brancos. Com esse procedimento, restaram 639 alunos, sendo que 173 crianças eram brancas e 466 negras.

Ao comparar o aproveitamento escolar de negros e brancos com Nível Socioeconômico Baixo, verificou-se que os negros obtiveram uma proficiência média maior do que a dos alunos brancos, tanto em Português quanto em Matemática, com exceção da primeira onda do teste de Matemática em que os brancos conseguiram uma proficiência média maior do que a dos negros. Outro aspecto a ser destacado é que esses dois grupos apresentaram médias bem próximas na primeira onda; porém, nas ondas subsequentes as diferenças de proficiências foram - se expandindo, inclusive na quarta onda.

Já entre os alunos com NSE Médio, verificou-se que os negros apresentaram uma proficiência média menor dos que os dos brancos em português e matemática. No teste de Português, observou-se que as diferenças de proficiência foram maiores na primeira onda, sendo reduzidas nas seguintes. O oposto ocorreu em Matemática, pois na primeira onda as médias de negros e brancos foram semelhantes, sendo posteriormente diferenciadas na segunda onda e novamente igualadas na terceira e quarta onda.

Entre os alunos com NSE Alto, a proficiência média dos negros em Português e Matemática foi inferior a dos alunos brancos. Em Matemática, observou-se que na primeira onda as proficiências médias desses alunos foram bastantes próximas, porém nas ondas seguintes ampliaram-se as médias dos brancos sobre os negros. Em Português ocorreu situação similar, porém com uma maior aproximação das médias na quarta onda.

Ao observar por rede de ensino, notou-se que entre os alunos de NSE baixo, os negros apresentaram proficiência média superior a dos brancos na rede privada e municipal de ensino. Já na rede estadual, o aproveitamento escolar foi melhor dos alunos brancos. Entre os alunos de NSE Médio, os brancos tiveram desempenho superior aos negros, em todas as ondas de Português e Matemática, apenas na rede municipal. Já entre os alunos de NSE alto, foram as crianças brancas que apresentaram proficiência média superior a dos brancos, tanto na rede privada quando na rede municipal. No que se refere à rede estadual de ensino, não foi possível fazer comparações sobre o desempenho escolar dos alunos, uma vez que foi localizada apenas uma criança branca com NSE alto.

Em síntese, os dados revelaram que as crianças negras têm proficiência média menor que todos os grupos raciais observados (índios, amarelos, pardos e brancos).

Ao compará-las apenas com os alunos brancos, resultado similar foi alcançado, porém com algumas exceções. No caso de alunos negros e brancos com NSE baixo, o aproveitamento escolar dos negros é maior que o dos brancos. No NSE médio ocorre uma inversão dos resultados, pois os brancos superam, ainda que com uma diferença não tanto significativa, as médias apresentadas pelos estudantes negros. Entre os alunos de NSE alto, as diferenças de proficiência média se ampliam e apontam, novamente, o melhor aproveitamento escolar das crianças brancas.

Dessa maneira, observou-se que quanto maior o capital econômico de alunos negros e brancos, maiores são as diferenças de desempenho. Tal resultado permite concluir que as disparidades educacionais entre negros e brancos não podem ser atribuídas à questão econômica.

Diante desses resultados, duas possíveis explicações podem ser destacadas. A primeira, defendida por Soares e Alves (2003), é que existem práticas e atitudes nos interiores das escolas que têm impedido os alunos negros de usufruírem das melhorias e recursos disponibilizados na mesma proporção que os alunos brancos. Na visão da proponente deste trabalho, as referidas práticas são manifestações de preconceito racial manifestadas nas relações entre professores e alunos, ou entre alunos, nos materiais didáticos pedagógicos, como os livros didáticos e ainda na forma como a escola conduz a sua prática de ensino, muitas vezes valorizando certos grupos sociais em detrimento de outros.

Nesse sentido, tal análise permite acrescentar que as disparidades de desempenho escolar observadas neste estudo podem ser resultado da ineficácia das escolas em tratar de maneira equânime seus alunos. Tal hipótese tem como base não apenas as desigualdades de desempenho entre negros e brancos, mas também o fato dessas disparidades terem sido ampliadas à medida que os alunos eram avaliados nas ondas subsequentes.

A segunda suposição, não menos importante, é a probabilidade dessas disparidades de aproveitamento escolar ter como base a desigualdade no acesso de conhecimentos ou bens culturais valorizados pela escola, isto é, de capital cultural. Assim, destaca-se que, apesar das crianças negras possuir capital econômico e, muitas vezes, estar em instituições privadas de ensino, não significa que elas sejam

detentoras dos conhecimentos e códigos linguísticos valorizados pela instituição escolar.

As crianças negras desse estudo podem ter sido originadas em famílias que, apesar da posse de capital econômico, não foram educadas para contemplar a cultura legítima, ou ainda cultura erudita. Acrescenta-se ainda a possibilidade das famílias desses alunos não ter sido instruídas pela educação formal e, por isso, não ter condições de acompanhar as atividades escolares dos filhos ou fazer outros investimentos escolares que só podem ser feitos por aqueles que conhecem como funciona o sistema educacional (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Com a intenção de obter análises mais consistentes sobre os resultados, foram selecionadas três escolas: duas da rede municipal de ensino e outra da rede privada, para uma posterior realização de trabalho empírico. Nessas escolas foi observado o desempenho escolar de negros e brancos de Nível Socioeconômico médio e alto. Após observação do desempenho, esses alunos, bem como professores e diretores, foram contatados para posterior realização de entrevista.

No que tange aos resultados da pesquisa empírica, é importante primeiramente destacar que em função dos percalços encontrados durante a realização desse estudo não foi possível fazer análises por escola. A proponente deste trabalho compreendeu que era pertinente estudar os relatos dos alunos e professores separadamente, uma vez que esses indivíduos pertenciam a escolas distintas. Todavia, tendo em vista o número reduzido da amostra, julgou-se necessário juntar alunos e também os educadores para que análises mais sólidas pudessem ser realizadas.

As entrevistas realizadas com os alunos foram estruturadas a partir de perguntas sobre características sócio-culturais dos alunos, e sobre práticas racistas vivenciadas por esses sujeitos.

No que se refere aos aspectos sócio-culturais, é importante primeiramente destacar que 94% dos alunos deste estudo residem nos bairros em que as escolas estão localizadas, o que significa que, apesar desses estudantes possuir nível socioeconômico médio ou alto, estão inseridos em bairros de Salvador habitados por populações na grande maioria de baixa renda, assinalados pelo elevado índice de violência, e baixa escolaridade da população, entre outros problemas. Dessa

maneira, pode-se destacar que as crianças negras e brancas desse estudo habitam espaços em que a cultura dominante ou cultura legítima trabalhada e valorizada pela escola não é apreciada (BOURDIEU, 2008).

Tendo em vista os dados levantados, pode-se observar duas características socioculturais dos alunos que os diferenciam, uma vez que assinala maiores vantagens para as crianças brancas e, por isso, possibilita uma compreensão do desempenho inferior da criança negra. A primeira refere-se ao apoio escolar recebido por essas crianças e a segunda sobre a escolaridade dos pais dos alunos.

Conforme mostraram os dados, as crianças negras possuem menores possibilidades de obter acompanhamento escolar. Tal afirmação tem como base o fato de apenas 33% dessas crianças morarem com pai e com mãe, enquanto que 50% dos brancos estão nessa mesma condição. Sobre isso, é importante afirmar que a presença do conjugue é importante, uma vez que representa a existência de mais adultos no ambiente familiar, que podem apoiar as crianças nas atividades escolares.

Outra característica observada nas crianças brancas e negras, que corrobora com a afirmação anterior, refere-se ao número de irmãos desses alunos. Enquanto que 100% das crianças brancas possuem entre 1 e 2 irmãos, observou-se que apenas 25% das crianças negras têm essa mesma quantidade de irmãos. Isso significa que as famílias das crianças negras são mais numerosas e, por isso, a atenção dos pais com cada filho certamente é menor.

As vantagens das crianças brancas sobre as crianças negras são ainda ampliadas quando se observa que 100% das primeiras frequentam aulas particulares, enquanto que 67% das segundas encontram-se na mesma condição. Além disso, é importante destacar que 25% das crianças negras destacaram não possuir nenhum tipo de acompanhamento escolar.

No que se refere à escolaridade da mãe dos alunos, verificou-se que as mães das crianças brancas apresentaram maior nível de escolaridade do que as crianças negras. Enquanto que 33% das mães do primeiro grupo já cursaram o ensino médio e 17 % já concluíram o ensino superior, no grupo dos negros apenas 8% concluíram o ensino médio e 9% têm curso superior.

Situação similar ocorreu com a escolaridade dos pais, uma vez que enquanto 67% dos pais das crianças negras possuem ensino médio completo, apenas 33% dos pais das crianças brancas encontram-se nessa mesma condição. Assim, tendo como base os achados de Bourdieu, pode-se destacar que as crianças brancas desse estudo possuem maiores possibilidades de contato e apropriação dos códigos linguísticos ou dos conhecimentos valorizados pela escola (BOURDIEU, 2008).

No que tange aos relatos das crianças sobre práticas racistas vivenciadas, observou-se que apenas uma criança negra expôs ter vivenciado. Os outros alunos não lembraram ou relataram experiências de discriminação racial que envolvessem outros colegas. Todavia, através de perguntas, que não tratavam diretamente dessa questão, foi possível verificar que as crianças negras desse estudo já foram alvo de práticas discriminativas.

Tal afirmação, primeiramente, foi possível ao observar que, no momento da realização dessa pesquisa, 33% das crianças negras passaram a se autoidentificar como pardas. Tal postura, na visão da pesquisadora, revela uma tentativa da criança negra de negar seu pertencimento racial e que, possivelmente, pode ser resultado de práticas preconceituosas que deixaram traumas nesses indivíduos.

Outra razão que justifica a afirmação feita anteriormente é o fato de grande parte dos alunos negros ter relatado manter vínculos de amizade apenas com crianças brancas. Essa atitude pode significar, novamente, uma tentativa, de abandono de pertencimento racial, e que pode ser compreendida quando se observa que os alunos negros deste estudo são pertencentes a instituições que reproduzem práticas de preconceito.

Essa afirmação tem com fundamento as falas de professores e diretores que participaram deste estudo. Conforme os relatos desses sujeitos, as escolas que compuseram o trabalho empírico reproduzem práticas de preconceitos que podem ser percebidas de diferentes formas, entre elas destaca-se: nas relações sociais entre os sujeitos da escola por meio de xingamentos e uso de apelidos de cunho racista; nos livros didáticos que silenciam a figura do negro e suas contribuições para o processo de formação do nosso país; nos cartazes escolares com predominância de imagens de crianças brancas; na seleção de crianças brancas para participar das atividades recreativas como desfiles de alunos, entre outras.

Assim, tais escolas se apresentaram a partir das falas dos entrevistados como reprodutoras de desigualdades raciais, à medida que tratam seus alunos negros de maneira diferenciada dos outros grupos raciais. Nessas instituições, as crianças negras convivem diariamente com práticas que as insultam, inferiorizam, e desqualificam enquanto sujeito. Tais atitudes certamente impedem os alunos de se apropriar nas mesmas proporções que os brancos dos benefícios oferecidos pela escola e, conseqüentemente, de se desenvolver cognitivamente.

É importante destacar que a pesquisadora compreende que outros fatores podem estar relacionados às disparidades de desempenho entre crianças negras e brancas, e que diante dos limites desse estudo, não puderam ser identificados.

Essa pesquisa deu conta de um campo de estudo pouco explorado, haja vista, que são escassos os estudos sobre desigualdades raciais que correlacionam as variáveis raça, nível socioeconômico e desempenho escolar. Tal situação, inclusive, gerou obstáculos para este trabalho, entre eles a ausência de referências bibliográficas sobre o assunto.

Tendo em vista os limites de tempo para o desenvolvimento desse estudo, não foi possível explorar um dos resultados relevante encontrado neste trabalho, e que se refere às desigualdades de desempenho entre negros e brancos com nível socioeconômico baixo. Assim, a pesquisadora recomenda que outros estudos que faça essa abordagem sejam realizados, pois poderá auxiliar na compreensão das disparidades de desempenho entre negros e brancos.

Compreendendo que a pesquisa científica deve contribuir para a melhoria da realidade investigada, a pesquisadora faz outras recomendações, a saber: 1) as escolas investigadas devem se conscientizar sobre a importância e necessidade de trabalhar a questão racial; 2) as escolas precisam avaliar suas práticas educativas e, inclusive os materiais didático-pedagógicos que muitas vezes transmitem uma imagem negativa do negro e prejudica a autoestima desses sujeitos; 3) a Secretaria de Educação precisa criar mecanismos de monitoramento das escolas para que práticas racistas não sejam reproduzidas; e, por último 4) as escolas e a Secretaria de Educação precisam promover cursos de capacitação para os professores sobre o trato com os problemas raciais.

Espera-se que se este trabalho contribua com as discussões sobre as desigualdades raciais em educação, que instigue a realização de outras pesquisas nesse campo de estudo, e que, inclusive, auxilie nos debates em torno da elaboração e implementação de ações de edificação de uma educação mais justa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. M. S. **Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares** (Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação). Presidente Dutra, 2008. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/deise_aguiar.pdf. Acesso em 10 jun. 2011.
- ALMEIDA, A. M. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARNT, A. M.; WITT, N. S; SOUZA, N. G. S. Dos ensinamentos escolares. In: **II Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: Problematizando as Práticas Educativas e Culturais. Rio Grande**. 2005. Disponível em: <http://educiencias.nectar.bio.-br/textis/Arnt_Witt_Souza_Dos_ensinamentos_escolares.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2011.
- ASSUNÇÃO, M. M. S. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ATAÍDE, Y. B. MORAIS, E. S. A (re) construção da identidade étnica afro-descendentes a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 12, n. 19, jan./jun., 2003, p. 81- 98. Disponível: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero19.-pdf>> Acesso em: 3. jan. 2011.
- BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e Desempenho: uma introdução a sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2009. p. 272.
- BARROS, Z. S. et al. Rediscutindo conceitos. In: BARROS, Z. S. et al. (orgs.) **Módulo 4 - Educação e relações étnico-raciais** (Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, CEAO/UFBA). Brasília: Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2011, p. 9 - 26. Disponível em: <http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/livro4_EducacaoeRER-04.08.10.pdf>. Acesso: 12 jan. 2012.
- BITTENCOURT, C. Livro didático: entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 1998.
- BONAMINO, A; ALVES, F; FRANCO, C. Os efeitos das diferenças formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n.45 set./dez.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2012.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (orgs.). 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 251.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. p. 311.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implementação**. 2ª ed. Brasília. set. 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/.../passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Resultados do Saeb, 2003**. Brasília: MEC/INEP, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2009.

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>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. **Programa Viva Nordeste**. Secretaria do Trabalho, Assistência Social e Esporte. 2005. Disponível em: <http://www.advbba.com.br/hotsites/top_social/cases2005/c_setras.html>. Acesso em: 12 jan. 2012.

BRASIL. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12893>. Acesso em: 25 jan 2012.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação aos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

BROOKE, N. BONAMINO, A (Orgs.). **GERES 2005: razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre eficácia escolar**. Rio de Janeiro: Walprint, 2011.

BROOKE, N.; SOARES, J. F.; (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola**: reproduções de desigualdades em nome da Igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, 2006. Disponível

em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>> . Acesso em: 15 out 2010.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um Mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

CUNHA, M. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_02/09_Demanda_Continua_Maria_Amalia.pdf>. Acesso em 20 jan 2012.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. São Paulo, Hemus (1ª ed. 1859).

DAZZANI, M. V.; FARIA, M. Família, escola e desempenho acadêmico. In: LORDELO, J. A. C; DAZZANI, M, V (org.) **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 249- 264.

FERNANDES, F. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1978.

FIGUEIRA, V. M. O preconceito na escola. **Estudos Afro-asiáticos**, n. 18, p. 63-72, 1990.

FONSECA, N. S. F. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, N. S. F.(org.) **Brasil afro-brasileiro**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-115.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Rio: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. **Genealogia del racismo**. Buenos Aires, Altamira, 1993.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a08.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

FREIRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio Janeiro: Record, 1994.

GALTON, F. (1822 – 1911). **Herencia y eugenia**. Madrid, Alianza editorial, 1869.

GESSER, V.; ROSSATO, C. 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 educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11 – 39.

GONINEAU, A. **Essai sur l'inégalité des races humaines**. Paris, Gallimard-Pleiade (1ª ed. 1853).

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia, e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa educação. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.83-96.

GOMES, N. L. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (org.) **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p. 80-107.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: Silva, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 178 – 207.

HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. A produção do fracasso escolar, em **Cadernos de Pesquisa**, n.63, 1987, pp. 24-6.

HASENBALG, C. A. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 18, p. 63-72, 1990.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG. 2005

JÚNIOR, A. B. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de livros didáticos de história aprovados no PNL D de 2004**. (Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação). São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=114609>. Acesso: 13 de abril de 2011.

LEWIN, K. “Time perspective and Morale”. **Resolving Social Conflicts**, Nova York, 1948.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfedé. São Paulo: Ática, 1995, P. 367.

LARANJEIRA, D. H. P; TEIXEIRA, A. M. F. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n56/n56a03-.pdf>>. Acesso em 22 de junho de 2011.

LE BON, G. **Les lois psychologiques de l' évolution des peuples**. Paris, s.e. (1ª ed. 1894).

MACHADO, A. M. et al..**Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MORGAN, L. H. **A sociedade primitiva**. Lisboa, Editorial Presença (1ª ed. 1877).

MOURA, G. Os quilombos contemporâneos e a educação. **Revista Humanidades**. Consciência Negra. Belo Horizonte: Universidade de Brasília, n° 47, dezembro de 1999, p. 99-116.

MOURA, T.U. Memória de Plataforma: o resgate de histórias de bairro, como mecanismo de inclusão, identidade e participação social. In: MENEZES, J.M. **Educação na Bahia - Coletânea de textos**. Projeto memória da educação na Bahia. Salvador: Ed. da UNEB, 2001. Disponível em: <<http://www.ppgeduc.com/promeba/.../educacaonabahiacolettextos.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K.; Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Ação Educativa, 2003. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/abordagem_conceitual_nocoos_raca_racismo_etnia.pdf> Acesso em: 20 nov. 2011.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: Educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa educação. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.115-140.

NEVES, M. B. Por uma psicologia escolar inclusiva. In: **Conselho Federal da Psicologia**. Comissão Nacional de Direitos Humanos. Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva: direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto**. Brasília, ano 9, n.46, abr, jun, 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/727/650>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 128.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no. 78, Abril/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso: 12 jan. 2012.

OLIVEIRA, L. H. G. As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da pesquisa GERES-2005. **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**, 2007, ano/vol.5, número 2e. Madrid, España, p. 183-198. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55150213.pdf>>. Acesso em: 12 jun. de 2011.

OLIVEIRA, L. K. M; FRANCO, C.; SOARES, T. M. Projeto GERES/2005: Novos indicadores para construção e interpretação da escala de proficiência – **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación**, 2007, vol. 5, no. 2e, p. 154-182. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art11.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

OSORIO, G. R. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após abolição**. Brasília: IPEA, 2008, p.69-99.

PAIXÃO, M. et al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)** Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011. Disponível em: <http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/201112/includes_publicacoes/01_Relatorio_2009-2010_desigualdades%20raciais.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

PENNA, P. M. **Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades** (Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação). São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-162346/pt-br.php>>. Acesso em 03 jun. 2011.

PEREIRA, D. R. M. **Fatores Associados ao Desempenho Escolar nas Disciplinas de Matemática e de Português no Ensino Fundamental: Uma Perspectiva Longitudinal** (Tese de Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Programa de Pós-Graduação em Demografia). Belo Horizonte, 2006. Disponível: <http://www.cedeplar.ufmg.br/demografia/teses/2006/Danielle-_Ramos_Miranda_Pereira.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

PEREIRA, I. S. Currículo e construção teórico-metodológica: uma ação para a desconstrução do racismo na escola. In: LIMA, M. N. M. de (org.) e revisão linguística. **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2005. p.38-51.

PEREIRA, M. R. A boina alienígena: notas sobre a identidade e a diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II. n. 14, jul. 2002. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/014/14cpereira.htm>>. Acessado em: 15 jun. 2008.

PLANK, D. **A unificação dos sistemas escolares estaduais e municipais**. Brasília: Projeto Nordeste, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000555.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

QUEIROZ, M. R. F, Inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas de Salvador: relato de uma experiência. In: LIMA, M. N. M de (org.) e revisão linguística. **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2005. p.77-91.

REZENDE, N. L. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 29-45, julho de 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>: Acesso: 15 nov. 2010.

ROCHA, L. J. P. **Educação Infantil Pré – Escolar**: um espaço/tempo para práticas anti-racistas (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em Educação) Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=118941>. Acesso em 02 jan. 2012.

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 educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-179.

SANTOME, J. T.; As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T.; (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p 150-177.

SANTOS, I. A. S. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.97-114.

SELL, S. C. **Ação afirmativa e democracia racial**: uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SILVA, J. et al. A promoção da igualdade racial em 2007 e as políticas universalistas. In: JACCOUD, L. (org.) **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009. p. 205-233.

SILVA, A. et al. Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: JACCOUD, L. (org.) **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009. p. 19-92.

SILVA, A. C. **Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º Grau**. Facel/UFBA, 1998, mimeo.

SILVA, M. A. 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 educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.64-82.

SILVA, G. O. V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE** – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, v.I, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T.(org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p 190-207.

SOARES, A. M. C. “Territorialização” e pobreza em Salvador – BA. **Estudos Geográficos**. Rio Claro, dez, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/.../17....>> Acesso em: 12 jan. 2012.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

SOARES, J. F.; OLIVEIRA, F. O Calculo de nível socioeconômico (NSE) dos alunos do Projeto GERES. **GERES: estudo longitudinal da geração escolar 2005 – base de dados 2005 – 2008**. 1 CD-ROM.

SOARES, N.J. B. **Relações sociais na escola**: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação). Belém, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2688/1/Dissertacao_RelacoesSociaisEscola.pdf>. Acesso em 10 jan. 2012.

SOUZA, A. L. S. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa educação. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.179-194.

SOUZA, T. S. O lugar da região Nordeste de Amaralina em Salvador: interfaces entre centro e periferia. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 2008. Salvador – BA, **Anais do IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador – BA, 2008, p. 20. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14540.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

TELLES, C. P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora (Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação). São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-124314/es.php>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

UBRIACO, F. E. C. A. **Interpretação de Escalas de Medida da Competência Matemática** (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação) Belo Horizontes – MG, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-84RNKN/2/caparevisada.pdf>>. Aceso em: 15 jan. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

APENDICES

APENDICE A - 1. ESTUDO LONGITUDINAL DA GERAÇÃO ESCOLAR 2005 - GERES

A importância do Projeto Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005, inclusive, para essa investigação de mestrado poderá ser mais bem vislumbrado a partir do seguinte delineamento que segue, a saber: surgimento do Projeto GERES; e o desenvolvimento da pesquisa.

1.2 SURGIMENTO DO PROJETO GERES

No Brasil, a década de 1990, constitui-se num “novo marco no desenho” das políticas educacionais (CASTRO, 1999). Tal realidade pode ser exemplificada ao observarmos que foi nesse período que presenciamos uma maior valorização e preocupação da sociedade brasileira com a educação, bem como uma ampla manifestação pela edificação de um ensino público de qualidade (CASTRO, 1999). Para o atendimento e garantia da educação defendida pela população, fez-se então necessário a implementação de políticas capazes de diagnosticar a situação educacional do país e, por isso, a instituição das Avaliações em Larga Escala.

Na Educação Básica, importantes avaliações em Larga Escala foram criadas e implementadas, entre elas, destacam-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a Prova Brasil e Provinha Brasil.

Tais avaliações são de extrema relevância, uma vez que apresentam uma importante proposta de estudo, análise e monitoramento da educação oferecida pelo país. Trata-se de levantar os principais problemas e demandas da educação brasileira para, posteriormente, subsidiar a implementação de ações que eliminem os percalços que impedem o alcance da melhoria do ensino. Todavia, apesar das avaliações em Larga Escala terem sido edificadas com esses objetivos, a literatura educacional denuncia que, no Brasil, as avaliações já realizadas não têm

disponibilizado informações apropriadas para “inferências causais”, ou sobre quais políticas, projetos e ações podem transformar a educação. Assim, tais avaliações não possibilitam a identificação e compreensão dos problemas que impedem a construção de uma escola de qualidade (FRANCO et al., 2008).

Acrescentando, Franco et al. (2008) enfatiza que, no Brasil, as avaliações educacionais já materializadas constituem-se em “*surveys seccionais*”, ou seja, em dado período aferem o desempenho e coletam informações sobre os alunos e escolas, mas não levantam informações suficientes sobre as situações educacionais que impedem o melhor desenvolvimento da instituição educacional. O citado autor exemplifica sua exposição ao afirmar que a ocorrência do SAEB ter contraído dados sobre os alunos e escolas no ano de 1995, não quer dizer que essas informações possam subsidiar o estudo sobre as causas associadas ao melhor desempenho em Matemática ou Português no referido ano. Dessa maneira, tal avaliação possui uma grande limitação, haja vista que aferir um desempenho “é um agregado do aprendizado dos alunos ao longo de muitos anos enquanto as medidas escolares disponíveis referem-se às condições escolares no ano da coleta de dados” (FRANCO et al., 2008, p. 627). A mencionada ausência de “sintonia temporal” entre a avaliação da aprendizagem em Leitura/Matemática e as avaliações das situações educacionais impedem a implementação de políticas e projetos que estejam fundamentados em resultados concretos (FRANCO et al., 2008).

Diante das limitações apresentadas pelas avaliações educacionais, tornou-se relevante refletir sobre novas formas de avaliação que levantassem dados longitudinais (FRANCO et al., 2008), ou seja, o desenvolvimento de metodologias que medissem o “valor do que foi agregado, em termos de desempenho cognitivo” de um indivíduo no decorrer de um período de estudo (LEE, 2010, p. 536). Segundo Lee (2010), caso estejamos preocupados em saber o quanto uma determinada escola contribuiu para a aprendizagem do aluno, faz-se imprescindível ter resultados de testes realizados tanto no ingresso quanto na saída da criança. Se o que interessa saber é o quanto uma criança se desenvolveu no decorrer de um ano em uma sala de aula, precisamos de avaliações de desempenho da criança, no momento em que ela entrou, mas também no momento que saiu.

Em alguns países, empenhos já foram realizados para a implementação de estudos longitudinais, inclusive no Brasil por meio do desenvolvimento do Projeto

GERES. Este estudo foi implementado num momento em que o emprego de dados de avaliações ganha importância nas pesquisas e nas construções de políticas no âmbito educacional (FRANCO, et,al, 2008) e, além disso, num contexto de questionamento e reflexão sobre as deficiências das avaliações educacionais já consolidadas.

Ainda utilizando os achados de Franco et al., 2008, p.628), o GERES foi concretizado em decorrência das experiências em avaliação já desenvolvidas no Brasil, como o SAEB, dos avanços adquiridos, principalmente nas metodologias de exame e no uso da Teoria de Resposta ao Item. Tais progressos permitiram a solidificação de núcleos de investigação incumbidos de construir ferramentas de avaliação e técnicas estatísticas para pesquisas sobre as causas associadas ao desempenho educacional. É importante acrescentar, também, que o GERES é resultado de um significativo trabalho de diferentes pesquisadores que têm procurado desenvolver estudos sobre a “qualidade, equidade e desigualdades de oportunidades educacionais” (FRANCO et al., p. 628).

A respeito do GERES, é importante destacar que esse projeto muito contribuiu para a edificação do conhecimento do “que faz diferença na educação brasileira” (FRANCO et al., 2008, p. 628), e seus resultados apontaram a necessidade de mais estudos que abarquem a mesma metodologia de avaliação, uma vez que a avaliação longitudinal traz a possibilidade de relacionar a aprendizagem à situação escolar do aluno e, por isso, o conhecimento dos resultados de políticas e ações educacionais sobre o desempenho do aluno (FRANCO et al., 2008).

1.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA GERES

Neste subtópico será abordado sobre como foi desenvolvido a pesquisa GERES que incluirá dados sobre a população participante, e instrumentos de coleta de dados.

1.3.1 População e instrumentos de pesquisa do estudo GERES

Para realização do Projeto GERES, foram selecionadas cinco cidades brasileiras: Rio de Janeiro - RJ, Campo Grande - MS, Belo Horizonte - MG, Salvador - BA e Campinas - SP (FRANCO et al., 2008). As referidas cidades “foram selecionados de modo que a estimativa pontual e a variância de indicadores sociais e educacionais da população da pesquisa fossem semelhantes ao universo maior formado pelos grandes municípios brasileiros” (BERNADO, 2008, p.34)

Cada um dos municípios constituiu-se num estrato e no interior destes elegeram uma amostra probabilística de escolas (estaduais, municipais e privadas), alunos e turmas. A seleção das escolas e sujeitos do estudo foi pautada no cadastro do Censo Escolar de 2003, eliminadas aquelas instituições escolares que não possuíam 10 (dez) ou mais alunos frequentando o 2º ano do Ensino Fundamental, ou série correspondente em ciclos (FRANCO et al., 2008). É importante destacar que, para não ser necessário incluir escolas “muito grandes”, inclusive, tratando-se de escolas privadas, abarcaram-se apenas os espaços escolares que possuíam 3 (três) ou menos turmas de 2º ano (ou série equivalente) (FRANCO et al., 2008).

Sobre a seleção inicial da amostra/população GERES, segue o quadro 1:

Estrato	Cidade	Dependência administrativa	Tamanho do estrato	Numero de escolas selecionadas	% da amostra
1	Rio de Janeiro	Municipal	765	30	3,9
2		Privada	805	30	3,8
3	Belo Horizonte	Estadual	155	20	12,9
4		Municipal	135	20	14,8
5		Privada	144	20	13,9
6	Campinas	Estadual	95	20	21,1
7		Municipal	39	20	51,3
8		Privada	47	20	42,6
9	Campo Grande	Estadual	70	20	28,6
10		Municipal	76	19	26,3
11		Privada	80	20	25,0
12	Salvador	Estadual	67	21	31,3
13		Municipal	332	20	6,0
14		Privada	278	20	7,2
15	Escolas Federais ou Colégios de Aplicação de Universidades Públicas		9	09	100,0
Total			3097	310	10

Quadro 1 - Primeira seleção da amostragem de escolas *lôcus* do Projeto GERES

Fonte: (FRANCO et al., 2008), adaptado pela proponente do trabalho.

Observa-se, a partir do quadro 1 que foi selecionado uma amostra em torno de 20 escolas por rede (privada, municipal e estadual) totalizando uma média de 60 escolas por município.

A respeito do número de escolas, turmas e alunos selecionados, segue o quadro 2.

Cidade	Dependência administrativa	Número de escolas	Número de salas de aula	Número de alunos	Número de alunos testados (Março de 2005)
Rio de Janeiro	Municipal	30	90	2.527	2.362
	Privada	30	55	1.032	985
Belo Horizonte	Estadual	20	64	1.682	1.617
	Municipal	20	88	2.036	1.953
	Privada	20	32	669	651
Campinas	Estadual	20	74	2.158	2.050
	Municipal	20	73	1.919	1.753
	Privada	20	42	804	790
Campo Grande	Estadual	20	38	845	838
	Municipal	19	97	2.418	2.410
	Privada	20	27	342	344
Salvador	Estadual	21	25	692	608
	Municipal	20	113	3032	2.406
	Privada	20	30	544	516
Escolas Federais ou Colégios de Aplicação de Universidades Públicas		09	35	869	821
Total		310	883	21.569	20.104

Quadro 2: número amostral de escolas, turmas e alunos

Fonte: (FRANCO et al., 2008), adaptado pela proponente do trabalho.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa GERES, foram desenvolvidos e implementados dois tipos de instrumentos: “instrumentos cognitivos”, e “instrumentos contextuais”. O primeiro corresponde aos testes de língua Portuguesa e Matemática aplicados aos alunos em todas as ondas e que objetivou aferir o grau de obtenção de conhecimentos e habilidades demandadas a esses indivíduos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Já o segundo instrumento corresponde aos questionários direcionados a alunos, pais, professores, diretores, turmas e escolas. Esse último instrumento objetivou identificar e aferir as implicações de práticas e condições escolares que promovem ou impedem a aprendizagem do aluno (OLIVEIRA et al., 2007).

Os testes aplicados pelo Projeto GERES foram elaborados por especialistas de três universidades participantes da pesquisa, a saber: Universidade Federal de

Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Juiz de Fora (FRANCO et al., 2008). Para a elaboração desses testes, as referidas universidades utilizaram como base as matrizes de habilidades de Leitura e Matemática. Tais matrizes foram formadas por um conjunto de descritores relativo aos conteúdos e habilidades exigidas aos alunos que se encontram nas séries iniciais do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2007).

Tanto o teste de Leitura quanto o de Matemática foram construídos com base em 120 itens de múltipla escolha para a primeira onda e 160 itens na segunda onda. Após elaboração, os testes foram pré-testados em alunos de redes públicas e particulares de ensino do Rio de Janeiro e Juiz de Fora. No caso da primeira onda, os alunos testados foram aqueles que estavam ingressando no primeiro ano da alfabetização, enquanto que na segunda onda foram os alunos que haviam concluído a citada etapa de ensino (OLIVEIRA, 2007). Após aplicação dos pré-testes, os itens foram analisados a partir de “estatísticas clássicas representadas pelo percentual de acertos (parâmetro de dificuldade) e a Teoria de Resposta ao Item – TRI” (OLIVEIRA, 2007, p. 187). Aqueles itens que foram identificados com maior “qualidade técnica” e “pedagógica” foram incluídos nos testes que foram elaborados a partir de duas versões: “versão mais fácil” e “versão mais difícil” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 158).

A construção de testes mais fáceis e mais difíceis pode ser justificada, uma vez que se compreendia que as duas modalidades de testes poderiam possibilitar uma aferição mais precisa dos conhecimentos dos alunos cujas habilidades são singulares (OLIVEIRA et al., 2007).

Ao elaborar os testes, um deles era formado por itens reconhecidos como mais fáceis e outros itens concebidos como intermediários. Já o outro teste era constituído por itens intermediários referentes ao primeiro, além dos itens difíceis. Entre as ondas, as equipes responsáveis pela construção dos testes tomavam o cuidado de conservar itens em comuns. Tal procedimento possibilitou o amoldamento de uma escala única que comparasse os níveis de desempenho dos alunos que fizeram as duas versões de testes (OLIVEIRA, 2007). Para análise dos itens e o cálculo da proficiência nos testes, o Projeto GERES utilizou o modelo logístico de três parâmetros da Teoria da Resposta ao Item, a saber: discriminação

do item; o grau de dificuldade e a probabilidade de acerto do item pelo aluno (OLIVEIRA et al., 2007).

Para saber qual a modalidade de teste que deveria ser aplicada aos alunos, na primeira onda, o Projeto GERES buscou informações no interior das escolas que subsidiassem a escolha do teste. Já na segunda onda, a escolha dos testes foi fundamentada nos resultados alcançados anteriormente nas avaliações. E para “equalização dos resultados dos alunos GERES com a população brasileira testada pelo SAEB”, a partir da quarta onda buscou-se inserir os itens presentes nessa última avaliação, na primeira (FRANCO et al., 2008, p. 633).

É importante ressaltar que as proficiências dos alunos participantes do GERES foram recalculadas a cada onda, de maneira que fosse possível a comparação dos resultados das ondas. Tais ações foram realizadas por uma mesma equipe e procedimentos metodológicos (FRANCO et al., 2008).

No que se trata da organização das escalas de proficiências, essas foram estruturadas em faixas de proficiências. No que se diz respeito à 1ª Onda, criaram-se 6 (seis) faixas (N1 A N6). Todavia, no decorrer do estudo em que os alunos adquiriram novas habilidades, fez-se necessário inserir mais duas faixas (N7 e N8). Sobre as referidas faixas, seguem os quadros 4 e 5 (BERNADO, 2008).

(continua)

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	As crianças iniciam o desenvolvimento de habilidades do nível 2.
Nível 2 (entre 50 e 75)	As crianças lidam com conceitos importantes para a aprendizagem da leitura: diferenciam letras de números e outros símbolos, identificam a posição usual das letras, conhecem algumas letras do alfabeto e, eventualmente, relacionam palavras a imagens, por exemplo, por meio da associação entre a letra inicial e seu respectivo som, evidenciando a utilização de estratégias de leitura.
Nível 3 (entre 75 e 100)	As crianças estão em pleno desenvolvimento de importantes habilidades relativas à apropriação de palavras e frases em tarefas simples de leitura. Passam a relacionar e identificar palavras do padrão silábico consoante-vogal e não consoante-vogal, com apoio de imagem. Com relação à apropriação de frases, ampliam sua capacidade de relacioná-las às imagens correspondentes. É provável que estas leituras estejam mais relacionadas a antecipações e estratégias de reconhecimento global e/ou deduções com base em alguns dos elementos da palavra ou da frase do que propriamente à habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.

(conclusão)

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 4 (entre 100 e 125)	As crianças estão no auge do desenvolvimento da habilidade de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: passam a compreender que os grafemas representam fonemas e a composição de algumas palavras envolvendo sílabas complexas se torna possível, permitindo menor dependência do contexto. Expande-se a capacidade de coordenar habilidades de codificação e decodificação com as de construção de significado. Os alunos demonstram recuperar informação explícita em início de pequenos textos escolares. Evidenciam, ainda, maior familiaridade com alguns gêneros textuais, podendo localizar informações e realizar inferências simples em relação a eles (quadrinhos, rótulos). Utilizam critérios para definição do que é sílaba, palavra e frase.
Nível 5 (entre 125 e 150)	As crianças demonstram ter estabilizado habilidades de codificação e decodificação, apresentando maior independência com relação à leitura: passam a compreender palavras e sentenças envolvendo vários padrões silábicos e sintáticos complexos e a recuperar informação explícita localizada no final de pequeno texto. Começam a inferir sentido de palavra a partir do contexto. A familiaridade com diferentes gêneros textuais amplia-se e os alunos retiram informações explícitas de textos como bilhete, cartaz e receita.
Nível 6: (entre 150 e 175)	As crianças passam a lidar com gêneros textuais de diferentes níveis de circulação social: reconhecem, por exemplo, a finalidade implícita de uma propaganda (venda de uma revista ou um classificado) e de uma anedota; relacionam texto, título e imagem, inferindo sentido à informação e começam a retirar informação de texto com recurso visual mais sofisticado como um poema cinético.
Nível 7: (entre 175 e 200)	Os alunos passam a ler textos um pouco mais longos, recuperando informações explícitas, independentemente de sua localização (início, meio ou fim). Demonstram capacidade de estabelecer relações entre as informações contidas em textos de gêneros e temas familiares: identificam as partes que compõem um texto com seqüências narrativas, inferem o sentido de uma palavra desconhecida com base no texto e determinam, quando explicitamente apresentado, o ponto de vista do autor ou de um personagem sobre os fatos. Os alunos começam também a identificar relações de causa e consequência explícitas em pequenos textos de gênero, tema e vocabulário menos familiares.
Nível 8: (acima de 200)	Os alunos consolidam habilidades do nível anterior.

Quadro 4 – Habilidades referentes aos níveis da Escala GERES de Português

Fonte: (BERNADO, 2008), adaptado pela proponente do trabalho.

(continua)

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 1 (menor que 50)	Os alunos comparam grupos de objetos, destacando o que possui a maior quantidade. Comparam ainda a altura de objetos, indicando o mais baixo e o mais alto. Também são capazes de identificar os símbolos numéricos (os algarismos até 9).

(conclusão)

Nível (e intervalo)	Descrição das Habilidades em Desenvolvimento
Nível 2 (entre 50 e 75)	Os alunos são capazes de realizar a contagem seletiva, conseguindo associar quantidades aos números correspondentes e realizar pequenas adições com apoio gráfico. Também são capazes de identificar o primeiro e o último objeto dispostos em uma organização linear. Além disso, resolvem problemas envolvendo situações aditivas, com idéia de juntar ou reunir, a partir de apoio gráfico.
Nível 3 (entre 75 e 100)	Os alunos situados neste nível de habilidade são capazes de identificar o símbolo numérico (números com 2 algarismos) e de comparar números naturais de dois algarismos, com e sem apoio gráfico. Também são capazes de coordenar as ações de contar e de juntar quantidades para resolver situações problemas simples para determinar o total até 20. Além disso, resolvem problemas envolvendo as idéias de contar e de retirar uma quantidade de outra (minuendo até 10), a partir de apoio gráfico.
Nível 4 (entre 100 e 125)	Neste nível de habilidade os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos com poucos objetos. Eles são capazes de comparar números naturais até 40. Também demonstram capacidade para resolver problemas de adição e subtração (ação de juntar e de retirar) sem apoio gráfico, envolvendo total e minuendo até 10 e dezenas exatas até 20. Os alunos são capazes ainda de resolver problemas que fazem uso do termo troco. São capazes ainda de localizar um objeto entre dois outros e de indicar seus tamanhos, apontando qual deles é o menor, o maior ou o médio.
Nível 5 (entre 125 e 150)	Os alunos são capazes de identificar a ordem crescente de grupos de objetos dispostos aleatoriamente e de agrupar pequenas quantidades em unidades e dezenas com apoio gráfico ou utilizando o sistema monetário brasileiro. Também são capazes de resolver problemas envolvendo ação subtrativa (retirar e completar), sem apoio gráfico. Neste nível, eles já identificam a operação de subtração como a solução de uma dada situação. Além disso, resolvem problemas envolvendo a ação aditiva de quantidades dispostas em uma tabela simples.
Nível 6: (entre 150 e 175)	Os alunos são capazes de completar uma seqüência de números naturais ordenados de 2 em 2 (até 90) e de resolver problemas envolvendo ação aditiva e subtrativa com a idéia de equalização. Também resolvem problemas envolvendo a idéia de repartir em partes iguais (até 3 partes), com apoio gráfico.
Nível 7: (acima de 175)	Além de identificar números representados por três e quatro algarismos, e associar a escrita por extenso ao símbolo numérico, os alunos deste nível demonstram ser capazes de identificar o antecessor de um número e realizar a sua decomposição. As operações de multiplicação envolvendo o princípio multiplicativo e de divisão com significado de repartir estão em processo mais avançado de construção e são resolvidas quando inseridas em contextos, o que indica que a criança tem compreensão da ação operatória. A resolução de problemas envolvendo a composição e a decomposição de valores monetários é outra habilidade manifestada nesse nível, habilidade essa decorrente de outras sedimentadas anteriormente. Afinal, compor e decompor quantias em reais têm suporte na composição e decomposição de números naturais, bem como, na troca de valores monetários.

Quadro 5 – Habilidades referentes aos níveis da Escala GERES de Matemática

Fonte: (BERNADO, 2008), adaptado pela proponente do trabalho.

No que diz respeito aos “instrumentos contextuais” (questionários), a proposta GERES considerou os relevantes para a aferição dos impactos de diferentes fatores que podem provocar ou impedir o desempenho acadêmico. Para, além disso, o Projeto defendeu que os instrumentos contextuais se constituíam em ferramentas importantes para estudos de práticas e condições escolares que possam colaborar para a ampliação da eficácia e equidade educacional (OLIVEIRA et al., 2007).

Nesse sentido, durante o desenvolvimento do citado Projeto foram aplicados questionários aos diretores, professores, pais e alunos das escolas selecionadas. Tais instrumentos, estruturado com um grande número de questões e com o formato de respostas múltiplas, objetivou investigar as opiniões dos referidos sujeitos sobre diversos elementos que possam prejudicar a aprendizagem dos alunos (FACCENDA et al. 2011)

Dos questionários aplicados destaca-se o que foi direcionado aos pais e alunos e que buscaram coletar características demográficas dos alunos, condições e rotinas de estudo, trajetória escolar, capital cultural e social presentes nas relações familiares, entre outros. Dessas informações coletadas, a variável condição socioeconômica ganhou maior relevância para está dissertação e merece ser mais bem aclarada, uma vez que buscou-se averiguar o desempenho de crianças negras e brancas com o mesmo nível socioeconômico.

Para obtenção do nível socioeconômico da amostra de alunos, o Projeto GERES utilizou dois instrumentos. Um deles foi direcionado aos pais dos alunos, a partir da 2º onda, e o outro questionário foi dirigido aos alunos, a partir da 4º onda (SOARES; OLIVEIRA, s.d).

O questionário de medida direcionado aos pais, (posteriormente denominado de NSE_pais) foi constituído de três constructos: Ocupação, Escolaridade dos Pais e Renda. No que diz respeito ao primeiro constructo, foi considerado apenas o grau de escolaridade da mãe, que foi dividido em 5 (cinco) categorias: “nunca estudou ou não chegou a terminar a 4º série”, “terminou a 4º série”; “terminou a 8º série; “terminou o Ensino Médio” e “terminou a Faculdade” (SOARES; OLIVEIRA, 200-).

Sobre o constructo ocupação, esta foi categorizada de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações de 2002 - CBO2002. Assim, atribuiu-se valores aos códigos conforme o ISEI – *International sócio-economic index of*

occupational status. Posteriormente, foram transformados os valores da CBO 2002 para a *International standard classification of occupation 1998 – ISCO 88* (SOARES; OLIVEIRA, 200-). É importante ressaltar que, das ocupações dos pais e das mães, foi levado em consideração o de maior nível socioeconômico (SOARES; OLIVEIRA, 200-).

A aferição da renda, conforme documento “O nível socioeconômico (NSE) dos alunos do Projeto GERES”¹⁶ (apud, BERNADO, 2008) foi possível por meio das informações sobre itens de conforto presentes na residência do aluno, a saber: TV a cabo, empregada, banheiro, sala, TV em cores, vídeo, geladeira, máquina de lavar, DVD, computador, telefones fixos, telefone celular, carro.

No que se trata do questionário dirigido aos alunos (posteriormente denominados de NSE_alunos), esse foi aplicado pela primeira vez na quarta onda e foi composto por questões sobre características demográficas e bens de conforto presentes na casa do aluno. Todavia, na quinta onda, além das questões já presentes, foi ainda acrescentado o constructo escolaridade dos pais. Ambos os constructos (escolaridade e bens de conforto) tiveram a mesma escala dos pais (SOARES; OLIVEIRA, 200-).

Para a obtenção do nível socioeconômico dos alunos do Projeto GERES utilizou-se todas as informações coletadas através do questionário dos pais e alunos. Todavia, em algumas situações obtinha-se informações de apenas um questionário, o que tornou necessário considerar a existência de quatro indicadores finais: Ocupação (presente nos questionários dos pais), Renda (presentes em ambos os questionários) e dois indicadores de Escolaridade (dados presentes nos dois questionários) (SOARES; OLIVEIRA, 200-).

Ainda conforme o documento “O nível socioeconômico (NSE) dos alunos do Projeto GERES” (apud, BERNADO, 2008), o constructo que indica a escolaridade da mãe conservou as 5 (cinco) categorias já apresentadas. As variáveis de ocupação e renda (contínuos) foram decompostos, respectivamente, em quatro e cinco categorias. Após tal procedimento, os dados foram ao software Multilog, que tornou possível estimar o Nível Socioeconômico dos Alunos GERES.

¹⁶ Esse documento está no “Apêndice V: Nota técnica sobre o nível socioeconômico (NSE) dos alunos do Projeto GERES”, da tese de Bernado (2008).

Sobre a construção e implementação dos “questionários contextuais”, apresenta-se o quadro 6 logo que resume o que foi apresentado.

Questionários	Aplicação	Objetivos
Escola	Aplicado em março de 2005 (1º Onda)	Coletar informações básicas sobre a infraestrutura da escola.
Diretores	Aplicado em Março de 2005 e em novembro de 2007 (2º E 4º Onda)	Coletar informações sobre sua experiência e formação. Sobre características do financiamento da escola (anuidades, bolsas de estudo, etc) em caso de escola privada. Sobre processos de nomeação do diretor (escolas públicas). Sobre relacionamento com comunidade. Critérios de formação de turmas. A ser reaplicado em 2008.
Professores	Aplicado em março de 2005 e em todos os anos da pesquisa em novembro (1º, 3º, 4º e 5º Onda)	Coletar informações sobre previsão do professor sobre desempenho da turma nos testes. Estilo e liderança do diretor. Práticas de sala de aula. Formação. Práticas culturais.
Pais	Aplicado entre o segundo semestre de 2005 e o segundo semestre de 2007. Aplicados aos pais de alunos novos incorporados à pesquisa a partir de 2007.	Coletar informações sobre a caracterização sócio-demográfica da família.
Alunos	Aplicado em novembro de 2007 (versão reduzida – 4º Onda) e em novembro de 2008 (versão ampliada, 5º Onda).	Coletar informações sobre a caracterização sócio-demográfica da família.
Turma	Aplicado em Março de 2005	Coletar informações sobre as condições físicas e aquisições materiais das salas de aula.

Quadro 6 – Questionários utilizados em cada onda.

Fonte: (FRANCO et al., 2008), adaptado pela proponente do trabalho.

Com a apresentação do quadro 6, que traz uma síntese dos questionários aplicados pelo Projeto GERES, conclui-se a presente exposição sobre o referido projeto.

REFERÊNCIAS

BERNADO, E. S. **Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em leitura e Matemática:** como evoluem as desigualdades educacionais? (Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2008. Disponível: <http://www2.dbd.puc-rio/pergamum/.../0410343_08_cap_03.pdf> Acesso em: 21 jun. 2011.

BROOKE, N. BONAMINO, A (Orgs.). **GERES 2005: razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre eficácia escolar**. Rio de Janeiro: Walprint, 2011.

CASTRO, M. H. G. **Educação para o séc. XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999, 40 p. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/cibec/1999.../miolo_Século_XXI.pdf>. Acesso em: 12 de 06 jun. 2011.

FACCENDA, O. et al. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 231, p. 246-267, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1889/1602>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a08.pdf>>. Acesso em 06 jun. de 2011.

LEE, V. E. Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 531-542, set./dez. 2010, P. 531-541. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1607/1607.pdf>>. Acesso em 06 jun. de 2011.

OLIVEIRA, L. H. G. As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da pesquisa GERES-2005. **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**, 2007, ano/vol.5, número 2e. Madrid, España, p. 183-198. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55150213.pdf>>. Acesso em: 12 jun. de 2011.

OLIVEIRA, L. K. M; FRANCO, C.; SOARES, T. M. Projeto GERES/2005: Novos indicadores para construção e interpretação da escala de proficiência – **REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**, 2007, vol. 5, no. 2e, p. 154-182. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art11.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

SOARES, J.F; OLIVEIRA, F. O Calculo de nível socioeconômico (NSE) dos alunos do Projeto GERES. **GERES: estudo longitudinal da geração escolar 2005 – base de dados 2005 – 2008**. 1 CD-ROM.

UBRIACO, F. E. C. A. **Interpretação de Escalas de Medida da Competência Matemática** (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação) Belo Horizontes – MG, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-84RNKN/2/caparevisada.pdf>>. Acesso em 06 jun. de 2011.

APENDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES E DIRETORES

PARTE I – DADOS GERAIS¹⁷

1. Nome:

2. Idade:

3. Sexo:

a) Feminino b) Masculino

4. Cor:

a) Branco b) Pardo c) Negro d) indígena e) Amarelo

5. Escolaridade:

a) Menor que o Ensino Médio b) Ensino Médio - Magistério

c) Ensino Médio d) Ensino Superior – Pedagogia

e) Ensino Superior – Licenciatura f) Ensino Superior – Outros

6. Curso de pós-graduação.

a) Não fez ou ainda não terminou b) Atualização c) Especialização

d) Mestrado e) Doutorado

7. Área temática da pós-graduação

a) Não se aplica b) Educação, enfatizando a alfabetização

c) Educação, enfatizando educação matemática d) Educação – outras ênfases

e) Outras áreas que não a educação

8. Tempo de atuação na escola

a) Há menos de 1 ano b) De 1 a 2 anos c) De 3 a 4 anos

d) De 5 a 10 anos e) De 11 a 15 anos f) Há mais de 15 anos

¹⁷ As perguntas relacionadas a dados gerais do professor e diretor (perfil, escolaridade, experiência em educação) foram fundamentadas no questionário utilizado pelo Projeto GERES. Tal ação foi importante, pois na ocorrência de algum dado ausente em um dos instrumentos, observava-se ambas as ferramentas de investigação.

9. Tempo de atuação em educação

- a) Há menos de 1 ano b) De 1 a 2 anos c) De 3 a 4 anos
d) De 5 a 10 anos e) De 11 a 15 anos f) Há mais de 15 anos

PARTE II SOBRE OS ALUNOS - SUJEITOS DO ESTUDO

1. Você conhece os alunos (citar os nomes dos alunos)? Que lembranças você tem desses alunos?

PARTE III MANIFESTAÇÃO DE PRECONCEITO

1. Você já percebeu alguma manifestação de discriminação racial na escola? Em sala de aula, entre funcionários, alunos e pais? Relate como aconteceu

2. Você já percebeu discriminação racial nos livros didáticos? Relate.

3. Você já percebeu sinais de discriminação racial nos filmes utilizados, brinquedos e cartazes pregados nas paredes da escola? Relate.

4. Você acredita que a cor/raça da pessoa interfere no desempenho do aluno? Por quê? ¹⁸

5. Como você explica as desigualdades de desempenho entre crianças negras e brancas?

PARTE IV - O TRATAMENTO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

1. Como é tratada as questões raciais na escola? Explique.

2. Você acha que os profissionais da escola estão preparados para lidar com manifestações racistas?

3. Em sala de aula, você insere atividades de valorização das diferenças culturais e de fortalecimento da identidade dos alunos negros?¹⁹

4. Existem propostas pedagógicas na escola que indiquem a necessidade de trabalhar a questão racial?

¹⁸ A citada questão foi fundamentada na dissertação de Teles (2010)

¹⁹ A referida questão também fundamentada na dissertação de Teles (2010).

APENDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS

PARTE I - DADOS GERAIS

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Sexo: a) Feminino b) Masculino
4. Cor: a) Branco b) Pardo c) Negro d) indígena e) Amarelo
5. Local onde mora (incluindo o bairro):
6. Apresenta alguma deficiência física? a) Não b) Sim
7. Já repetiu alguma série? Qual série?
8. Com que idade ingressou na escola?

PARTE II - CAPITAL SOCIO-CULTURAL DO ALUNO²⁰

1. Com quem você mora?
 - a) Pai b) Mãe c) Conjugue d) Parente e) amigos
2. Número de irmãos
3. Nível de escolaridade da mãe
 - a) Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4ª série b) Terminou a 4ª série
 - c) Terminou a 8ª série d) Terminou o Ensino Médio
 - e) Terminou a Faculdade f) Não sabe
4. Nível de escolaridade do pai
 - a) Nunca estudou ou não chegou a terminar a 4ª série b) Terminou a 4ª série
 - c) Terminou a 8ª série d) Terminou o Ensino Médio
 - e) Terminou a Faculdade f) Não sabe

²⁰ Parte das questões trabalhadas nas entrevistas com os alunos teve como base as pesquisas que vindo sendo realizadas por Barbosa (2009), discorridas no livro “Desigualdade e desempenho: uma introdução da escola brasileira”.

5. Ocupação da mãe
6. Ocupação do pai
7. Atividades realizadas durante o tempo livre:
 - a) Cinema b) Teatro c) Música d) Religião e) Leitura
 - f) Internet g) Esporte h) Estudar i) Praia g) Outros
8. Que tipo de leitura você realiza quando não está na escola?
9. Em sua casa tem alguém que lhe auxilia nas atividades escolares?
10. Você tem reforço escolar com professor particular?

PARTE III - MANIFESTAÇÃO DE PRECONCEITO

1. Que lembranças você tem dos primeiros anos de escola?²¹
2. Quem eram seus amigos na escola?²²
3. Em que lugar da sala você sentava ?²³
4. Você tinha algum apelido na escola?
5. Você já vivenciou práticas preconceituosas em relação a cor na sua escola?

²¹ Esta questão foi fundamentada na dissertação de mestrado de Penna (2009)

²² Questão fundamentada na dissertação de Aguiar (2008).

²³ Está questão também foi fundamentada no trabalho de dissertação de Penna (2009)