

POLÍTICA EDUCACIONAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: CRIANÇAS NEGRAS¹

VERÍSSIMO, Maria Valeria Barbosa – UNESP/USP

GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

I - Introdução

O presente texto é fruto de uma pesquisa mais ampla que discute o processo de exclusão/inclusão de crianças negras em uma escola pública do interior do estado de São Paulo. A política educacional vigente no estado, em particular, a progressão continuada tem possibilitado que os alunos permaneçam mais tempo nas escolas. Mas esta permanência é efetiva? Os alunos estão quantitativamente e qualitativamente inseridos no processo pedagógico de aprendizagem? Há exclusão na inclusão? Os alunos negros são mais prejudicados, ou o racismo não é elemento a ser considerado?

O ponto central da pesquisa é buscar explicações para o processo de exclusão, do ponto de vista da aquisição de conhecimento, de crianças pobres e negras. A resposta aparentemente já está delineada, pois a sociedade capitalista se estrutura na desigualdade, mas como a busca da sociologia é pela desnaturalização dos fenômenos sociais como algo pré-determinado e para o pesquisador descobrir esses desvãos se torna a grande tarefa, então estava construída a motivação necessária para desencadear as inúmeras questões peculiares à curiosidade científica.

A pesquisa buscou, então, uma unidade escolar para que fosse estabelecido o diálogo entre as questões teóricas e empíricas. A escola é uma unidade da Rede Estadual de Ensino e tem todas as séries do Ensino fundamental. No período matutino estudam os adolescentes de 5^a a 8^o séries e à tarde as crianças da 1^a a 4^a séries. Dentre os vários aspectos pesquisados teve destaque o conjunto de alunos com dificuldades de aprendizagem que compunha as turmas de aceleração e recuperação de ciclo das primeiras séries do Fundamental. Passou-se, então, a acompanhar de forma sistematizada todas as atividades desenvolvidas por alunos e professores.

¹ Considera-se negra a pessoa que é denominada pelo IBGE nas categorias preto ou pardo.

Aos poucos foi sendo selecionando e ao mesmo tempo particularizando os elementos fundamentais do universo pesquisado e, assim, passou-se a investigar de forma verticalizada o pequeno microcosmo das turmas de aceleração. Foram realizadas entrevistas com os alunos, seus pais e todos os professores do ensino fundamental das séries iniciais. Essas entrevistas realizadas a partir de um roteiro semi-estruturado foram sistematizadas em um conjunto de categorias criadas em função das respostas. Todo o trabalho de campo tentou registrar um fragmento da realidade que possibilitaria, no mínimo, congelar momentaneamente o movimento contínuo da própria vida social. O desafio dessa pesquisa é perceber como as crianças negras desse espaço escolar, específico, rearticulam o processo de construção do conhecimento a partir da política de progressão continuada.

II - Exclusão e Escolaridade

O debate sobre inclusão e exclusão na escola pública tem oportunizado inserir como questão central a possibilidade de ultrapassar os limites da defesa da escola pública para todos, como bandeira e letra morta da lei, que projetam direitos sociais de cidadania, para indagar o papel e os limites do processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

No Brasil, este debate, carregado de ideologia, tem aflorado como disputa de projetos políticos, mas tem possibilitado a apresentação de propostas educacionais preocupadas com a superação do fracasso escolar. Esta preocupação já estava presente desde 1918, quando Dirigentes do Ensino do Estado de São Paulo, apresentavam como solução para o fim da repetência “a promoção em massa” devido aos problemas do fracasso escolar aliado à falta de vagas para todos.

Estes dirigentes, Sampaio Dória (1918) e Oscar Thompson (1921), enfatizavam que era melhor “dar um pouco de educação a muitos do que reservar muita educação a poucos”. A visão desses autores era, sobretudo, por uma motivação pragmática na resolução do problema de retenção dos alunos na 1ª série que congestionavam as séries posteriores.

Ao que se afirmou em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson teria mesmo, quando Diretor-Geral do Ensino, recomendado a “promoção em massa”. E Sampaio Dória, em carta a esse eminente educador, publicada no “Anuário do Ensino” de 1918, aconselhou expressamente o seguinte: “Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido benefício de um ano

escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados. Semelhante medida equivale não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano”. (ALMEIDA Jr., 1957, p. 9).

Naquele momento, em que a sociedade brasileira buscava constituir-se como sociedade capitalista e republicana, vislumbrar um patamar de desenvolvimento educacional para um espectro maior da sociedade, saindo do âmbito da elite, se colocava como condição necessária e fundamental de construção da nova ordem econômica e social.

Por outro lado, essa proposta não teve o eco necessário para implementar grandes mudanças; no entanto, o problema da repetência persistiu e, na década de 1950 surge, pela primeira vez, a expressão promoção automática, como alternativa às denúncias dos educadores que comprovavam que a repetência não exercia nenhum aspecto positivo nos educandos, resultando, muitas vezes, em abandono da escola e expulsão pura e simples do processo formal de aprendizado. O debate tinha como pano de fundo a constatação de que não bastava apenas eliminar a repetência; era necessário, também, implementar uma série de mudanças na organização escolar, na concepção de avaliação, no material didático, e principalmente na concepção e papel da escola no processo formativo dos alunos.

Nesse debate se destacam Almeida Júnior e Dante Moreira Leite. Almeida Júnior, com a preocupação central de buscar entender esse fenômeno, analisa outras realidades educacionais. O caso inglês chama atenção: uma Lei de 1944 previa que todas as crianças de 11 anos deveriam cursar a escola média, correspondente ao ensino fundamental de 5ª a 8ª séries no Brasil. Essa experiência também era vivenciada nos Estados de Michigan e Kentucky, nos Estados Unidos. Nessas duas localidades, as séries eram organizadas por idade de alunos, onde se vislumbrava que “a repetência não exerce nenhuma influência positiva sobre a criança” e “uma reprovação pode exercer influência negativa sobre a adaptação social e pessoal da criança ao seu ambiente”. (ALMEIDA Jr. 1957, p. 11).

Almeida Júnior ainda propõe, na conferência regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco, em Lima, em 1956, duas medidas para a escola brasileira:

- revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo;

- estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola. (ALMEIDA Jr., 1957, p.4)

A preocupação do autor não se resumia apenas às sugestões na resolução dos problemas de retenção e evasão, mas também em relação às mudanças pedagógicas que seriam necessárias para sua efetivação. Sugeria:

- aumento da escolaridade primária;
- cumprimento efetivo da obrigação escolar;
- aperfeiçoamento do professor;
- modificação da vigente concepção do ensino primário;
- revisão dos programas e critérios de promoção.

Almeida Jr. Conclui:

aproveitamos a lição alheia, não porém, tão só a da sua página final, a da promoção automática, de todas a menos importante, e que, em si, não constitui a solução do problema da nossa escola primária na fase em que se acha. Criemos primeiro no aparelho educacional paulista, e o mais rapidamente possível, as condições de eficiência que outros países produziram à custa de meio século de esforços e sacrifícios. Isto feito, a promoção automática se imporá, como coroamento da excelência da escola e sintoma de maturidade do povo que mantém a instituição. (Almeida Jr. , 1957 p. 14)

Dante Moreira Leite, professor da USP na área de psicologia escolar, argumenta para além dos aspectos pedagógicos: considera a importância dos aspectos psicopedagógicos na defesa da promoção automática, sobretudo, nas séries iniciais do ensino fundamental. Os argumentos tinham como questão central os aspectos negativos que as crianças sentiriam com a reprovação, tais como perda de auto-estima, sentimento de incapacidade, fatores que contribuíam para que os repetentes abandonassem a escola.

Ele afirmava que a escola teria que se preparar para essa nova proposta, pois

a introdução da promoção automática implica uma transformação radical da escola, na medida em que se transformam os seus objetivos básicos, vez que professores e alunos passarão a viver em torno de outros valores e

aspirações. Está claro que não podemos saber, antecipadamente, quais os problemas que essa nova estruturação irá apresentar; podemos, entretanto, delimitar as suas características mais gerais.

Em primeiro lugar, as classes apresentarão um desnível entre os alunos, maior do que o observado atualmente. Não que as classes atuais sejam homogêneas (freqüentemente são até muito heterogêneas) ocorre que o professor parte do princípio da homogeneidade e apresenta o mesmo programa para todos os alunos, dá-lhes tarefas idênticas. (...) Quando se instala a promoção automática, esse princípio deixa de ser válido, e os vários grupos, dentro de uma classe, devem receber diferentes tarefas e buscar diferentes níveis de realização. (...) é fácil concluir, então, que a aprendizagem será, neste caso, muito mais ativa que atualmente. Não se encontrará mais o professor ensinando (vale dizer, ‘pondo na cabeça do aluno’), mas sua função estará restrita a auxiliar a aprendizagem que cada aluno ou subgrupo está a realizar. (LEITE, 1959, p.29 e 30)

O segundo aspecto - a aprendizagem ativa, que envolve uma participação muito grande do aluno. (...) A grande dificuldade da aprendizagem ativa é que, nesta, os alunos aprendem menos que no ensino tradicional. (...) Há, entretanto, uma diferença básica entre os resultados dos dois métodos, num caso, a aprendizagem de grande quantidade de material é muito rápida, mas o esquecimento é também rápido; no outro, a aprendizagem é mais lenta, mas o que se aprende permanece por tempo maior e é mais utilizável pelo aprendiz. (LEITE, 1959, p.32).

Essa discussão tinha como eixo prioritário conceber um currículo como menos conteúdo e adaptado às necessidades de cada educando como base para o processo de progressão continuada, que requereria, por sua vez, um professor com uma nova postura no ensinar para um aluno despertado para um aprender também diferente. Era preciso compreender que quantidade menor de conteúdos não significa aprender com menos qualidade e, vice-versa, aprender com mais conteúdos não significa aprender melhor.

A promoção automática ganha a partir desse momento um novo patamar, possibilitando dimensioná-la para além dos aspectos meramente de equação numérica. Aos poucos essa discussão extrapolou o debate teórico e se expressou tanto na legislação como nas experiências vivenciadas em diferentes momentos históricos. Algumas dessas experiências foram exitosas.

Do ponto de vista da legislação essas discussões se apresentaram desde a Lei 4024 de 1961, quando, no artigo 104, era prevista a possibilidade de “organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”.

No que tange às experiências concretas, provavelmente a primeira, em 1968 no Estado de São Paulo, por iniciativa do professor Mário Pires Azanha, que ocupava a chefia

de gabinete da Secretaria de Estado da Educação, foi instituído o primário de quatro anos subdividido em dois níveis. O primeiro denominado de Nível I, correspondia às duas primeiras séries, o Nível II equivalente aos terceiro e quarto anos. Os alunos eram retidos apenas nos últimos anos de cada nível. Várias outras experiências foram implementadas, mas como as mudanças não ocorreram de forma ampla quase sempre as propostas fracassaram e foram substituídas pelo modelo tradicional de seriação. Um outro aspecto a ser considerado é a limitação imposta pelo período da gestão administrativa de um governo e a descontinuidade das propostas identificadas com outra perspectiva política.

Essa situação foi vivenciada na administração municipal, no período de 1989-1992, na cidade de São Paulo, quando foi possível introduzir mudanças significativas na organização escolar e na concepção pedagógica em que a progressão continuada se encaixava como peça de uma outra forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente todas as mudanças implementadas tiveram a efêmera existência de apenas uma administração.

Nos anos 80, em alguns estados, como Minas Gerais, São Paulo e Paraná, foram instituídos o Ciclo Básico de Alfabetização com o objetivo de diminuir os índices de reprovação das séries iniciais do ensino fundamental e assegurar a permanência das crianças na escola. Essa iniciativa eliminava a avaliação para efeito de aprovação da 1ª para a 2ª série e previa uma maior flexibilização no conteúdo ministrado para os alunos na fase da alfabetização em consonância com o grau de desenvolvimento de cada turma.

Buscava com isso proporcionar um ensino adequado a clientela grandemente diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico. Ela questionava a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram, até então obrigados a retornar à estaca zero, com a repetência.

“O ciclo básico não previa uma redução dos conteúdos trabalhados nos dois primeiros anos de escolarização. Possibilitava uma maior flexibilização na organização curricular quanto ao agrupamento dos alunos, à revisão dos conteúdos programáticos e à utilização de estratégias de ensino-aprendizagem mais condizentes com a heterogeneidade da clientela, bem como quanto à adoção de critérios de avaliação. A proposta do ciclo básico por vezes acompanhada de atendimento paralelo – em grupos menores – dos alunos com maiores dificuldades, de incentivo à permanência dos professores mais experientes nas séries iniciais e de suprimento de material pedagógico específico, muito embora tais medidas nem sempre tivessem perdurado nas redes de ensino”. (BARRETO, 1995,

p. 15).

Para além dessas iniciativas, na década de 1990, outras foram sendo implantadas e se destacam: o Projeto da Escola Plural desenvolvido em Belo Horizonte, em 1994, com a organização dos ciclos adequados aos estágios de desenvolvimento psico-social das crianças e adolescentes, em três etapas de aprendizagem e de forma contínua. A primeira fase abrangia a etapa da infância – crianças na faixa etária de 6 a 8 anos. A segunda, na fase da pré-adolescência entre 9 e 11 anos. A última fase corresponderia à adolescência na faixa etária de 12 a 14 anos.

No Rio de Janeiro foi implementada, no período de 1993 a 1995, uma reorganização curricular denominada de Bloco Único, inserida na proposta de Multieducação. Era prevista também uma etapa única para o ensino fundamental de 5 anos ininterruptos, abrangendo dos 6 aos 12 anos. Nessa proposta, a alfabetização ocorria com as crianças de 6 anos acrescida das anteriores quatro séries iniciais, compondo um conjunto com progressão da 1ª a 5ª séries. Posteriormente os alunos concluíam a formação do ensino fundamental da 6ª a 9ª séries.

Atualmente, a LDB, ao tratar dos ciclos, inclui nos seus dispositivos diferentes maneiras de organização da educação básica podendo ser em ciclos ou outras formas alternativas. “A educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar” (artigo 23 da LDB 9394/96).

Em se considerando as várias opções apresentadas pela legislação, mesmo assim ainda é possível constatar que a grande maioria dos sistemas de ensino está ancorada na forma tradicional de seriação. Todavia, mais recentemente, sob a égide da concepção neoliberal, foi sendo reintroduzida a necessidade de reter as crianças no interior das escolas. Porém, nessa nova conjuntura, a proposta assumiu um caráter prioritariamente quantitativista, sendo que o fundamental é equacionar economia de investimento em políticas públicas com aumento dos números de matrículas na educação básica.

O Conselho Estadual de Educação constata que “a repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente

dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família.” (Indicação CEE/SP nº 08/97).

Dentro da política de reorganização da Rede Estadual, a instituição do regime de progressão continuada se colocou como condição *sine qua non* e constituiu-se na peça chave dessa engrenagem. Através da Deliberação do CEE nº 09/97, aprovada em 30 de julho de 1997, foi instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, com duração de 8 anos, podendo ser organizado em um ou mais ciclos. A secretaria homologa a proposta através da Resolução SE de 04 de agosto de 1997.

No caso da opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para o outro se faça de forma a garantir a progressão continuada. O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação de processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. (CEE 09/97 p. 148).

A proposta, como abrange todo o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, poderá ser implantada em todas as redes de ensino - particular, municipal e estadual. Todavia foi elaborada prioritariamente para a Rede Estadual, tanto que o detalhamento do projeto apresentado acima já foi contemplado, quase na sua totalidade, nas medidas anteriores promulgadas pela Secretaria de Estado.

Na Deliberação CEE 9/97 estão previstas as realizações da avaliação institucional interna e externa. Contraditoriamente, na concepção presente na proposta de progressão continuada, o processo avaliativo, visto por esse viés, tem primado por conceber que bom desempenho é sinônimo de bons resultados no rendimento escolar. É nessa perspectiva que opera a avaliação externa, pois não se considera a aprendizagem enquanto processo e sim como resultados terminais. Os exames realizados pelo SARESP operam dentro dessa mesma lógica. Na proposta está presente também a avaliação progressiva do processo de aprendizagem que está mais coerente com a concepção da progressão continuada. Todavia na operacionalização do programa acabou prevalecendo a avaliação como produto e

resultados.

Na lógica dessa nova configuração do papel do Estado, o SARESP terá uma importância fundamental e estratégica na política educacional do período, pois será o instrumento que permitirá não apenas o gerenciamento externo sobre o processo pedagógico da aprendizagem, retirando do professor, em última instância, a sua capacidade de aferir qual o estágio de aprendizagem do aluno, instituindo, com isso, a lógica competitiva. Essa lógica se expressou na bonificação distribuída após a classificação determinada pelo desempenho de fracasso ou sucesso dos alunos. Nessa perspectiva a Secretaria ainda criou um sistema de gratificação, através de bônus, que visa premiar individualmente os educadores e coletivamente as escolas, instaurando definitivamente, no sistema escolar, a competitividade como mola mestra do processo avaliativo.

As escolas passaram a ter uma cor, de acordo com seu desempenho no processo avaliativo, para o recebimento de recursos financeiros, outras gratificações e, acima de tudo, para que o conjunto da sociedade pudesse saber, as vezes de forma enviesada, se o ensino ministrado nas escolas era bom ou ruim. Estava instalado o germe da competição entre as unidades escolares e no interior de cada uma delas.

O sistema de avaliação vem paulatinamente imprimindo uma nova lógica ao sistema educativo, com ênfase nos resultados e produtos, onde o mérito ainda é uma questão central que possibilita individualizar o processo educativo e o trabalho pedagógico, recaindo sobre os alunos e professores as maiores responsabilidades. Nessa dimensão, os dados apresentados permitem construir um *ranking* classificatório com dados predominantemente quantitativos que mantêm a aparência de neutralidade porque foi realizado por instituições externas desvinculadas do projeto pedagógico da escola. A competição entre as escolas possibilita instalar um verdadeiro mercado que regulará ofertas e demandas na distribuição do financiamento.

Fica claro que existem duas grandes preocupações: avaliação do rendimento escolar e produtividade dos sistemas de ensino, com ênfase para os aspectos ligados à produtividade, como por exemplo, no fluxo dos alunos em relação idade/série e, por fim, com a melhoria da qualidade do ensino. O fio condutor desse tipo de pensamento hegemônico está presente na documentação oficial em total sintonia entre os governos federal e estadual e os órgãos normativos, como o Conselho Estadual, que preconizam que

a resolução dos problemas da educação básica no Brasil passa por medidas pragmáticas e mágicas, sem perceberem que os problemas são estruturais e precisariam ser enfrentados para além da correção do fluxo de alunos. Em nenhum momento há qualquer referência ao perfil do alunado da escola pública.

III - Escola e Questões Raciais

Partindo dessas questões que pontuamos até aqui, é que entraremos no tema específico das relações raciais presentes nesta escola. Na primeira observação que fizemos na escola, notamos que a grande maioria dos alunos é constituída por negros (pretos e pardos). No momento desta observação, verificamos uma relação, até certo ponto, conflituosa entre os alunos. Um dos fatos que chamou a atenção foi o seguinte: determinado garoto de pele branca, durante o intervalo recreativo, dirigiu, por duas vezes, as seguinte palavras à uma menina negra – que aliás estava com dores na barriga: “cabelo de bruxa”, além de tocar nela, mais precisamente no seu cabelo. A garota nada fez, nem mesmo uma palavra foi dita por ela. Uma questão que podemos ressaltar é por que ela não reagiu? Por que estava doente, ou por outros motivos? O que determinou a sua não-reação: a dor na barriga, ou o sentimento de impotência e negação da sua própria condição de negra? De qualquer forma, isto reflete que o comportamento social, sobre os negros, está carregado de elementos negativos.

Praticamente todos os autores que se dedicaram ao estudo do negro chamam a atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito desse segmento racial. O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética. (cf. PINTO, 1987, p. 19).

Direcionando a questão para sala de reforço, percebe-se que os alunos carregam uma lacuna grande sobre o assunto. Entretanto, isso não determina que eles desconheçam o significado do racismo e suas conseqüências práticas.

Esse conhecimento sobre o tema foi comprovado quando se trabalhou com questões que envolveram a discussão sobre a identidade e igualdade/diferença. Na medida em que

foram provocados a pensar sobre esse problema, logo corresponderam com algum tipo de resposta, que nunca estava descontextualizada. Mesmo que o rigor conceitual não estivesse sendo totalmente respeitado a resposta não estava descolada da realidade palpável. O posicionamento frente a essa discussão demonstra que o racismo, pelo menos do ponto de vista de quem sente, não está naturalizado entre os indivíduos. Ao contrário a reação, a esse comportamento racista que permeia boa parte da sociedade brasileira, foi bastante firme. O que nos remete a uma outra questão, se a escola pode combater o racismo que circula pela sociedade, ou se ela é uma instituição que somente (re)produz comportamentos racistas? Por quê tem uma posição tão passiva?

As atividades da escola, em relação ao racismo, demonstra-se bastante frágil. Entre as atividades da escola não se percebe qualquer discussão referente às relações raciais. Ao contrário de temas como a violência escolar, o perigo das drogas, etc, que conseguem se inserir nos debates internos das salas de aula. Por que não se discute o tema do racismo? Essa é uma questão possível de se fazer neste contexto. Alguns autores vão dizer que essa é uma das formas que se manifesta o racismo, quer dizer, o fato de não incluí-lo no debate escolar já demonstra a existência do aparente “naturalismo” que lhe é característico no Brasil. Como bem lembra Iolanda de Oliveira, a questão racial se coloca de duas maneiras no interior da escola: a discriminação racial espontânea, que se dá de modo ocasional, isto é, decorre das atividades não-planejadas, da convivência natural escola/alunos, professor/alunos, funcionários/alunos, alunos/alunos; e a que se dá pela não-inclusão do tema das relações raciais nas atividades intencionais, isto é, no planejamento escolar e de ensino. (cf. OLIVEIRA, 2000 p. 106)

Somente com a influência do trabalho da Unesp essa discussão entrou em pauta nas atividades dos alunos, fundamentalmente, nas turmas do reforço. De certa forma, podemos afirmar que essa discussão é pouca explorada na escola, pelo fato dos professores não estarem preparados para enfrentar tal problema em sala de aula.

Os professores dessa escola, principalmente do reforço, demonstraram fragilidade no trato desse que é um dos temas mais complicados de serem abordados com crianças já discriminadas cotidianamente. Porém quando a escola não enfrenta essa discussão, infelizmente, a instituição está colaborando para a reprodução ampliada das estruturas racistas na realidade social.

Neste breve resumo das observações realizadas na EE Maria Izabel Sampaio Vidal, pode-se perceber que o tema da educação em geral e também articulação com a discussão do racismo não se apresenta de forma simples. A escola, assim como toda a sociedade brasileira que trata o racismo como algo distante da realidade, não tem muita clareza de como abordar essa temática. A idéia de que não existem atitudes racistas no Brasil está presente não apenas no cotidiano social, mas também no escolar. Essa perspectiva tem propiciado, entre muitas coisas, um grande imobilismo e um crescente reforço na credibilidade da existência do mito da democracia racial.

IV - Estabelecendo um diálogo com os dados.

Dentro o conjunto de material coletado, nesse artigo especificamente, será utilizada apenas os dados referentes a composição étnicas dos alunos e professores. As tabelas permitem o seguinte corte: predomina entre os professores a cor branca, com apenas uma professora se auto denominando de não branca. Essa predominância segue o padrão da sociedade mais ampla, pois nos postos mais importantes da ocupação profissional predomina a cor branca.

Tabela – Respostas dos professores em relação à própria cor

Cor	N.º de respostas
1. Branca	8
2. Morena clara	1
	9

No entanto, um número significativo das professoras deixa sem resposta sua descendência. Essa não resposta pode ser interpretada por dois caminhos. Primeiro essa pergunta não é avaliada como sendo importante pelos mesmos ou querem esconder traços que podem contestar as suas respostas. O racismo no Brasil sempre se estruturou nas aparências, assim as descendências podem revelar algo que “aparentemente” está oculto, como a origem mestiça.

Tabela – Respostas dos professores em relação à cor do pai

Cor	N.º de respostas

1. Branco	5
2. Sem resposta	4
	9

Tabela – Respostas dos professores em relação à cor da mãe

Cor	N.º de respostas
1. Branco	5
2. Sem resposta	4

Quando analisamos os alunos pode-se apreender uma grande mistura étnico-racial, com predominância do chamado mestiço. Esses dados podem ser explicados fortemente pela condição sócio-econômica das famílias de origem desses alunos. No Brasil há uma forte combinação entre raça e classe, se reproduzindo um verdadeiro apartheid social. Outra questão importante é dificuldade de se auto-definir, buscando na palavra moreno o refúgio momentâneo para esse imbróglio. Pois no país é pejorativo ser negro.

Tabela – Respostas dos alunos em relação à própria cor

Cor	N.º de respostas
1. Meio marrom	1
2. Sem resposta	5
3. Pardo(a)	5
4. Pardo (se diz moreno)	2
5. Branco(a)	14
6. Moreno(a)	4
7. Morena (branca)	1
8. Não sei (negra)	1
9. Indígena	2
10. Preta	1
11. Preta (morena)	1
12. Pouco morena	1

13. Moreno claro	1
14. Marrom	1
15. Branco (traços de índio e negro)	1
16. Branco (moreno)	1
15. Preto/moreno	1
	43

Outro fato importante que salta aos olhos é a busca pela definição do mestiço, pois não há no imaginário brasileiro um termo que possa acomodar os filhos de casais inter-étnico. Todavia, o termo construído, historicamente pelo movimento negro no início dos anos oitenta, que denomina a todos que possuem traços negróides como sendo negro, não foi assimilado pela população, já que apresenta problemas de identificação não sendo considerada alternativa pelas pessoas.

As mesmas dificuldades podem ser constata pela definição dos alunos em relação aos seus pais, predominando o item sem resposta. Como esse dado pode ser interpretado, se na tabela acima os mesmos alunos construíram 15 categorias diferentes para a sua auto-denominação. O grupo dos pais se colocou com mais dificuldades para os alunos do que das mães. Olhar para o outro ainda é um obstáculo na construção da identidade.

Tabela – Respostas dos alunos em relação à cor do pai

Cor	N.º de respostas
1. Negra	1
2. Meio preto	1
3. Preto	3
4. Pardo	8
5. Branco	8
6. Moreno	11
7. Sem resposta	11
	43

Tabela – Respostas dos alunos em relação à cor da mãe

Cor	N.º de respostas
1. Branca	18
2. Parda	4
3. Sem resposta	6
4. Negra	1
5. Morena (parda)	1
6. Morena	8
7. Branca (morena clara)	1
8. Preta	2
9. Morena (branca)	1
10. Morena clara	1
	43

Os pais quando olham para os seus filhos também apresentam dificuldades. Predomina entre as categorias o termo moreno (a) e pardo (a), mas os pais enxergam seus filhos mais brancos do que eles próprios. Uma das explicações pode ser em relação aos mecanismos de defesa que os adultos vão construindo, principalmente quando se refere aos filhos.

Tabela – Respostas dos pais ou responsáveis em relação à cor do aluno

Cor	N.º de respostas
1. Preta	2
2. Branca	16
3. Morena clara	2
4. Parda	11
5. Sem resposta	5
6. Morena	5

7. Morena (parda)	1
8. Moreno escuro	1
	43

Os dados apresentados acima apenas revelam como essa questão da auto definição se coloca como uma problemática de pesquisa, principalmente no interior da escola, que não apresenta qualquer mecanismo de superação do censo comum no que tange as estruturas de superação do racismo. O racismo brasileiro se utiliza do obscuro para manter suas formas de exclusão.

Ficou demonstrado pelas observações e pelos dados que a escola não tem discutido o racismo e seus mecanismos de exclusão e tão pouco considera esse um fator que interfere no desempenho dos alunos. Acredito, no entanto que a realização de pesquisas com essa preocupação poderá ser o início de uma longa trajetória em prol da sensibilização dos profissionais da educação na consideração de problemas nem sempre percebidos como elemento estruturante da sociedade excludente brasileira.

VI - Considerações Finais

A pesquisa nos revela um universo imenso a ser explorado possibilitando articular política educacional, exclusão educacional e racial. Os alunos após a implementação da progressão continuada e organização curricular em ciclos, não vivenciam mais um processo de exclusão explícita, porém permanecem no interior da escola, mas não aprendem, estabelecendo uma exclusão intelectual em proporções graves para o conjunto da sua auto-estima e capacidade de superação de problemas. Por isso predominam no interior das turmas de aceleração.

A lógica presente nessa nova realidade educacional se constituiu em um processo de exclusão sutil e perverso, pois exclui a partir da inclusão. O importante seria ter as crianças na escola, mas com aquisição do domínio do código letrado, estabelecido no conjunto da sociedade como sendo importantes.

A Secretaria da Educação, por sua vez, não implementou a modificação necessária no aspecto pedagógico como, a busca de novas estratégias de aprendizagem aliada a uma formação continuada dos professores, para que pudessem entender esse processo como a incorporação de novos conhecimentos, que articula o percurso educativo de uma criança na

sua totalidade, deixando de concebê-lo apenas como o esforço de tirar notas e passar de ano. Hoje parte dos alunos que antes estava fora da escola está dentro, no entanto, os professores se utilizam, prioritariamente dos mesmos métodos sem levarem em consideração as mudanças ocorridas com o perfil desses novos alunos.

Nesse, contexto, além dos problemas específicos de aprendizagem, é possível verificar, após o acompanhamento na escola, que se encontra uma maioria de crianças negras que se depara com uma nova barreira a ser superada dentro de uma lógica de exclusão mais sofisticada.

A escola, então, não tem se colocado à tarefa de apresentar alternativas para superar o racismo no interior do seu próprio espaço, muito pelo contrário, tem se tornado *locus* privilegiado de sua reprodução. Por outro lado, é nesse cotidiano escolar que está a chave para a construção de um outro patamar de percepção, onde o racismo não terá condições de se reproduzir com tanta naturalidade: se a escola é o espaço de reprodução das relações sociais também pode ser o de transformação, basta que se coloque a tarefa de pensar criticamente a sociedade de forma a estabelecer uma mediação entre os homens e o mundo que os cerca, na perspectiva da não conformidade.

Assim, as crianças também não internalizam uma trajetória positiva como capazes de fazer e ser diferente do que está previamente delineado no seu cotidiano. Elas não constroem identidades positivas, pois mal conseguem saber quem são.

A escola deveria construir mecanismo de acesso e permanência, mas com apropriação de um saber que deve permitir estabelecer um diálogo crítico com o senso comum, visto que a escola é o espaço, por excelência, de mediação com a realidade social. Ter como meta a superação da incapacidade dessas crianças de aprender a ler e compreender o mundo, com suas vicissitudes, torna-se um dos grandes desafios da educação. Concomitantemente, a esse processo as crianças serão capazes de se enxergarem de forma positiva e nesse caso não mais importará se são ou não brancas, pois serão cidadãos na sua plenitude.

Referência

ALMEIDA JÚNIOR. A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27 n. 65 p. 3-15, jan/mar. 1957.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.) Propostas Curriculares Oficiais, In: Textos Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1995.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação 8/97**. 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação 9/97**. 1997

DÓRIA, Antonio de Sampaio. Contra o analfabetismo. In: São Paulo (Estado). Anuário do ensino do Estado de São Paulo. Diretoria Geral da Instrução Pública. 1918. P. 58-66.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. O cotidiano da escola: para além das aparências. In **Revista de Educação**. PUC-Campinas v. 3, nº 5 p. 7-13 nov/1998.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo, ano 3, v.3, p. 15-34, jun. 1959.

OLIVEIRA, Iolanda de. Relações raciais e educação: recolocando o problema. In MUNANGA, K. (org.) O racismo no mundo contemporâneo. **Cadernos Penesb. Relações raciais – discussões contemporâneas**. Niterói: Intertexto, nº 2 p. 105 a 121, 2000.

PINTO, Regina Pahim. A educação do Negro: uma revisão da bibliografia. In **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, V. 62 P. 3-34, Ago/1987.