



Sandra Regina de Souza Marcelino

**RACISMO E (IN)SUCESSO ESCOLAR:
percepções e vivências escolares de adolescentes
dos anos finais do ensino fundamental II**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Alícia Bonamino

Coorientadora: Prof^ª. Kelly Russo

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Sandra Regina de Souza Marcelino

Possui graduação e mestrado em Serviço Social pela PUC-Rio. Integrante da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras e do Grupo de Estudo e Pesquisa do Programa Movimento Sociais, Diferenças e Educação (Promovide/FEBF-UERJ). Foi pesquisadora do Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Culturas (Gecec). Tem experiência em pesquisas sobre: preconceito e discriminação; educação e relações étnico-raciais; sucesso, fracasso escolar e racismo; gênero, raça e sexualidades. Atuou como educadora popular e professora da rede municipal em Queimados (2013-2015) e no ensino superior como professora substituta na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ – 2015).

Ficha Catalográfica

Marcelino, Sandra Regina de Souza

Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II / Sandra Regina de Souza Marcelino; orientadora: Alícia Bonamino; coorientadora: Kelly Russo. – 2019.

164 f.: il. color.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Sucesso e fracasso escolar. 3. Racismo. 4. Redes de apoio. 5. Adolescentes. 6. Educação. I. Bonamino, Alícia. II. Russo, Kelly. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Homenagem a Marcelo Andrade

Gente “Luz” não se apaga.

Porque seu brilho deixa candeias acesas.

Gente “Luz” eterniza palavras, porque um dia fez boa sementeira.

Gente “Luz” multiplica saberes, porque soube preparar um a um... Uma a uma a fazer as continuidades, a entender as “diferenças que desafiam a escola” e a educar para a tolerância.

Tolerar é pouco? Perguntava e respondia: “Não, educar para tolerância não é pouco.”

Gente “Luz” enxerga caminhos e possibilidades no outro.

Gente “Luz” faz da palavra o diálogo perfeito com todas “as gentes”...

Gente “Luz” renasce nas nossas melhores e maiores lembranças.

Porque gente que é luz não morre...

Gente “Luz” não cabe nas palavras por sua grandeza infinita mesclada em aulas, em textos, em palestras ou num bate-papo informal com cerveja gelada.

Gente “Luz” trabalha incansavelmente em outras gentes para também ser luz.

Gente “Luz” faz do tempo sempre um milagre com otimismo e simplicidade.

Marcelo foi e é gente “Luz”. Ensinava de um jeito único. Amava o seu ofício e orientava numa leveza singular. Inventava um tempo tão bem feito e perfeito que foi nomeado pelos alunos/as como o “Melhor Orientador do Mundo” e era digno de muitas honrarias.

Eu preferiria não redigir essas palavras e colocá-las em movimento todos os dias, conforme fazíamos... Mas Gente “Luz” não para... Avança para outros mundos e intervém de lá para cá. Sempre em movimento.

E só hoje entendo que você nos desafiava a subir dez andares sem perder o fôlego porque estava nos ensinando também a continuar subindo mesmo sem a sua presença.

Minha eterna gratidão e saudade.



Ao mestre, com carinho,

Sandra Marcelino

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

Eis aqui o resultado de um trabalho árduo que foi sendo desenvolvido ao longo de quatro anos. A palavra que move esta tese é APOIO. Da gestação ao nascimento teve a participação de muita gente que se “aquilombou” à minha história.

Primeiramente agradeço a Deus e minhas ancestrais pela força vinda de outros mundos me sustentando a seguir.

Agradeço aos meus pais por sempre acreditarem em mim e serem a minha rede de apoio desde os primeiros anos de escolaridade até ao fim do doutoramento. À minha irmã e sobrinhas que me viram através de uma presença ausente em meio aos livros e madrugadas em claro.

Agradeço aos novos amigos que o doutorado me trouxe ao longo desses quatro anos: Dila, Keite, Liliane, Luisa, Rachel, Thamiris, Vanessa e Wellington pelo carinho, companheirismo e apoio nos momentos de alegria, desafios e de luto. À Mirna por estar presente em todos os momentos e pelos suportes técnicos que os trabalhos acadêmicos exigem.

Ao Thiago, amigo de doutorado, de vida e de travessias. Pessoa que insistiu a quebrar os meus silêncios, a cuidar das minhas dores e a segurar na minha mão quando tudo se fez mais difícil. Obrigada por todas as palavras, gestos... Por tudo!

Agradeço à professora e amiga Kelly Russo, que trouxe para perto o Brasil e o Canadá dando sentido a este trabalho quando o caminhar se fez solitário e faltava norte, encontros, diálogos e sentidos. Sua parceria e seu profissionalismo me acendem a esperança de que é possível ser um “educador outro” que acredita em Nós. Um obrigado não cabe na gratidão da parceria de tantos caminhares que temos.

Agradeço ao Gepretas (Cláudia, Helena, Mônica Almeida, Mônica Romitelli e Rogério) por nossas trocas durante a sua existência e as continuidades posteriores. De modo particular, agradeço à Monica Romitelli e Helena pelas curas da alma.

Agradeço ao GECEC por todos os aprendizados e por todas as transformações que sucederam.

Agradeço aos amigos Dorvillé e Monique pelo auxílio nas traduções e pelas afinidades, carinho e amizade que foram construídos ao longo dessa caminhada e extrapolaram os encontros no Mezanino.

Agradeço aos amigos Alan e Jussara, presentes que a PUC me deu há mais de uma década, por todas as conversas, as trocas, o apoio e os encontros que se fizeram ao vivo e com o auxílio das tecnologias.

Agradeço ao Lucas Obalera de Deus pela ajuda no campo, pelas conversas “de gente preta”, pelas problematizações e trocas intensas ao telefone e no dia a dia, durante todas as idas e vindas dessa tese.

Agradeço ao Coletivo Nuvem Negra pela admiração e respeito pela minha pessoa. Seguimos juntos fortalecendo as nossas irmãs e irmãos pretos dentro do ambiente violento que é a universidade para os nossos corpos.

Agradeço ao Prof. Murillo e à Prof^a. Claudia, que me fizeram entender que as pessoas têm seus limites e que neles há grandes aprendizados. À professora Alícia, a minha gratidão pelo cuidado e pelo zelo no momento de minha orfandade e por toda a disponibilidade e ajuda na reta final deste ciclo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Queimados pelo aceite desta pesquisa, principalmente, as intervenções de Lina e Marlene pela viabilidade da minha inserção no campo. Meus agradecimentos à Escola Carlos Pereira Neto, na presença dos professores e alunos, onde comecei a problematizar a temática que deu vida a esta pesquisa.

Agradeço ao Marcelo Conceição pela amizade e pela continuidade do acolhimento, do cuidado na vida, pelo estímulo nos momentos em quis parar e por se tornar tão Marcelo a partir de outro Marcelo. Obrigada pela acolhida e pela viabilidade no campo de pesquisa.

Agradeço à diretora Lygia e a toda comunidade da Escola Christiano Hamman, assim também, à diretora Fátima e a toda comunidade da Escola Joaquim de Freitas pela receptividade e oportunidade de fazer com que esta pesquisa cresça e dialogue produzindo muito “sucesso” para as nossas crianças e adolescentes.

Agradeço aos amigos da Novamerica pelo apoio e por descobrir através das relações que era importante estar na academia.

Agradeço a todos os amigos de “quilombagem” que se trançam nos diversos movimentos negros e que me fortaleceram nesta caminhada, e aos amigos do dia a dia, de longas estradas, de outras histórias que aguardaram a minha ausência com amor, acreditando sempre neste investimento acadêmico.

Agradeço à Capes/CNPq por viabilizar a realização desta pesquisa.

Agradeço aos irmãos Andrade de Souza por me acolher na família e na vida dando sequência ao carinho de Marcelo Andrade.

Por fim, minha eterna gratidão e admiração à pessoa que investiu em mim desde a graduação, acreditou e enxergou as minhas possibilidades quando eu encontrava limites. Ao meu eterno amigo, professor e irmão Marcelo Gustavo Andrade de Souza, que sonhou essa tese e me deu o sobrenome de “Guerreira”. Tudo foi mais difícil sem você presente, mas a sua memória está contida em cada linha deste trabalho e me fez seguir. Gratidão, meu amigo! Obrigada por tudo e fique em paz: sua Rainha conseguiu!

Resumo

Marcelino, Sandra Regina de Souza; Bonamino, Alicia (orientadora); Russo, Kelly (coorientadora). **Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II.** Rio de Janeiro, 2019. 161p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa de doutoramento traz como objeto central as percepções dos adolescentes sobre (in)sucesso escolar e racismo. Com isso, buscamos compreender como a tônica do racismo opera ao se tratar de sucesso e fracasso a partir do olhar de adolescentes nas séries finais do ensino fundamental II. Para a pesquisa foi feito um estudo de caso a partir duas escolas públicas localizadas no município do Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense com adolescentes de 8º e 9º anos, na faixa etária de 13 a 15 anos. A pesquisa tem como característica ser um estudo de caso com abordagem qualitativa e analisada a partir dos dados obtidos nas observações da rotina escolar, nos questionários e em oficinas pedagógicas realizadas com os adolescentes. Buscamos compreender como os estudantes percebiam o racismo nas suas experiências escolares e cotidianas, a compreensão do sucesso e do fracasso escolar e a influência das redes de suporte e seus incentivos como agência fundamental na experiência do sucesso escolar. Observou-se que a violência racial é consolidada através do silêncio e o uso do tom da voz como instrumento de poder, de superioridade e opressão para quem ocupa um lugar hegemônico. Os estudantes negros fazem do silêncio uma estratégia de sobrevivência, ao mesmo tempo em que criam situações seguras para falar sobre o racismo. A tônica da violência do racismo se expressa através dos xingamentos no momento de conflitos ou apelidos que são naturalizados como brincadeira e afeto. O mito da democracia racial é escamoteado na ideologia da igualdade e da perspectiva religiosa. A família, na representação da figura materna, principalmente, continua sendo a principal rede de apoio na construção do empoderamento do sucesso escolar, no entanto, a novidade é o uso da internet como forma de apoio nos momentos de dificuldades e de ausência familiar entre os estudantes de baixa renda. Concluímos que o não olhar crítico dos adolescentes sobre o racismo e o debate de sucesso e fracasso

escolar estão coerentes com a lógica que se estabelece em uma sociedade pautada na hierarquização racial e sob os efeitos da colonialidade. A existência de uma “miopia racial”, ou seja, a dificuldade de enxergar as tramas do racismo ou a visão “embaçada” sobre ele gera vantagens e desvantagens que são a prova de sua funcionalidade.

Palavras-chave

Sucesso e fracasso escolar; Racismo; Redes de apoio; Adolescentes; Educação.

Abstract

Marcelino, Sandra Regina de Souza; Bonamino, Alicia (advisor); Russo, Kelly (coadvisor). **Racism and school (under)achievement: perceptions and school experiences of teenagers at the last of middle school.** Rio de Janeiro, 2019. 161p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This doctoral research brings as main object the perceptions of teenagers about school failure and racism. With this, we aim at understand how the tonic of racism operates when dealing with success and failure from the perspective of teenagers in the final series of middle school. For the research, a case study was conducted from two public schools located in Rio de Janeiro and the Baixada Fluminense municipalities with teenagers from eighth and ninth years of the middle school, with 13 to 15 years. The research has as characteristic to be a case study with qualitative approach and analyzed from the data obtained in the observations of the school routine, in the questionnaire and in pedagogical workshops with teenagers. We aimed at understand how students perceived racism in their school and everyday experiences, their understanding of school success and failure, and the influence of support networks and their incentives as a key in the school success experience. It was observed that racial violence is consolidated through silence and the use of the tone of voice as an instrument of power, superiority and oppression for those who occupy a hegemonic place. Black students make silence as a survival strategy, while creating secure situations to talk about racism. The tonic of violence of racism is expressed through the curses in the moment of conflicts or nicknames that are naturalized as a joke and affection. The racial democracy myth is swept under in the ideology of equality and religious perspective. The family, in the representation of the maternal figure, mainly, continues being the main support network in the construction of the empowerment of the school success, nevertheless, the novelty is the use of the Internet like way of support in the moments of difficulties and of familiar absence between the low-income students. We conclude that the non-critical view of teenagers on racism and the debate about school success and failure is consistent with the logic established in a society based on racial hierarchy and under the effects of coloniality. The existence of a “racial myopia”, that is, the difficulty of seeing the plots of

racism or the “embarrassed” view on it generates advantages and disadvantages that is the proof of its functionality.

Keywords

School success and failure; Racism; Support networks; teenagers; Education.

Sumário

1 Introdução	14
1.1 Onde tudo começou...	14
1.2 Organização dos capítulos	17
2 Desenho da pesquisa: uma longa travessia	19
2.1 Hipóteses e objetivos	19
2.2 Aspectos teórico-metodológicos	20
2.2.1 Observação da rotina escolar	23
2.2.2 Questionário	24
2.2.3 Oficinas: um instrumento para pensar “com”	25
2.2.4 Análise e interpretação dos dados	28
2.3 Justificativas	31
3 Sucesso e fracasso escolar: alguns apontamentos teóricos	38
3.1 Encontro com a literatura: diálogos possíveis	38
3.2 Reflexões acerca de alguns conceitos centrais	49
3.2.1 Sucesso e fracasso escolar	50
3.2.2 Efeitos da colonialidade	52
3.2.3 Racismo: um fenômeno com múltiplas facetas	54
3.2.4 Hierarquias de excelência educacional	56
3.2.5 Reflexões sobre o mérito	58
3.2.6 Expectativas e aspirações educacionais	60
3.2.7 Redes de apoio e estratégias para o sucesso escolar	62
4 Com licença, “tô” chegando: o perfil das escolas e algumas reflexões a partir de observações e dos primeiros contatos nas escolas	65
4.1 Escola “Ponciá Vicêncio”: entre a favela e o bairro de elite	66
4.2 Escola Úrsula: uma “Baixada” de sucesso	70
4.3 Perfil dos adolescentes	74
4.4 Fios de escutas e diálogos	83
5 É sobre racismo que (não) queremos falar	92
5.1 Oficinas pedagógicas e percepções do racismo	92
5.1.1 Silenciamento como mecanismo do racismo	95
5.2 Racismo e discurso da igualdade	97
5.3 Racismo e educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar	101
5.4 Percepção dos adolescentes acerca do sucesso e fracasso escolar	108
5.4.1 Percepções acerca do racismo e do “improvável”	113
5.4.2 O jogo da colonialidade no discurso meritocrático	119
5.5 O sucesso das redes de apoio	122
5.6 Expectativas, aspirações e desejo de sucesso	126
6 Por outras continuidades...	132
7 Referências bibliográficas	138
Anexos	150
Apêndices	155

Lista de ilustrações

➤ Figuras

Figura 1 – RAIS 2016/ Ministério do Trabalho e Emprego	33
Figura 2 – Tirinha de Calvin & Hobbes	35
Figura 3 – Nuvem de palavras a partir de termos citados pelos adolescentes sobre o conceito de sucesso/fracasso	110

➤ Quadros

Quadro 1 – Categorias e subcategorias das oficinas e dos questionários	30
Quadro 2 – Teses, dissertações e artigos – produção de Portugal	40
Quadro 3 – Trabalhos selecionados nos grupos de trabalho (GT 14 – Anped)	41
Quadro 4 – Trabalhos selecionados nos grupos de trabalho (GT 21 – Anped)	43
Quadro 5 – Trabalhos selecionados nos grupos de trabalho (GT 28/ GT 6 – Anpocs)	45
Quadro 6 – Síntese dos temas citados pelos adolescentes das duas escolas a partir dos questionários respondidos	106

➤ Gráficos

Gráfico 1 – Autodeclaração racial – Escola Ponciá Vicêncio	76
Gráfico 2 – Autodeclaração por cor e sexo Escola Ponciá Vicêncio	77
Gráfico 3 – Autodeclaração racial Escola Úrsula	78
Gráfico 4 – Autodeclaração por cor e sexo Escola Úrsula	80

Abreviaturas e siglas

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FES-USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNB	Frente Negra Brasileira
GECEC	Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)
GTs	Grupos de Trabalho
IAN	Imprensa Alternativa Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAM	Núcleo de Estudo e Ação sobre o Menor
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
STs	Seções Temáticas
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEM	Teatro Experimental do Negro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

“Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertença, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define.”

Abdias Nascimento

“Tá com medo? Vai com medo mesmo, mas vai!”

Marcelo Andrade (1972-2017)

1 Introdução

Há, comumente, exemplos suficientes de brilhantes vitórias sobre as barreiras de cor para garantir as ilusões otimistas de que elas não existem. Casos exemplares de pessoas de cor em posições de dignidade invejável estão sempre à disposição. (Oliver C. Cox).

1.1 Onde tudo começou...

É sobre racismo que queremos falar? Não! Esta seria a resposta “ideal”. Eu e, provavelmente, outras vozes que se somam a minha, não gostaríamos de falar de algo que trouxesse o peso de mais de 300 anos de história de escravidão e que até os dias de hoje reflete em nós, negros e negras da diáspora. No entanto, reconhecemos que é necessário falar sobre o racismo que se manifesta através de diferentes expressões: ora sutis, ora explícitas. Não é por acaso que o título desta pesquisa é um convite a pensar sobre o racismo e o (in)sucesso escolar.

A presente pesquisa de doutoramento busca ampliar a discussão e reflexão da minha trajetória acadêmica e profissional no campo da educação e das relações étnico-raciais. O debate chega durante a minha experiência de pesquisa de iniciação científica na graduação, ao acompanhar o Movimento LGBT e perceber que o recorte racial no que tange às desigualdades se fazia bastante contundente quando somado ao gênero e à sexualidade. No mestrado, a confirmação do racismo se mostrava presente mesmo em mulheres negras bem-sucedidas, com alto nível de escolaridade e ativistas dos movimentos negro e LGBT e, mesmo assim, não escapavam do “chicote” que as puniam por suas escolhas “não normativas”.

Quando eu atuava como professora do ensino fundamental I em uma turma de 4º ano em um município da Baixada Fluminense, durante uma aula propus uma atividade em que os/as alunos/as pudessem construir conceitos sobre sucesso e insucesso e a partir de suas percepções compartilhariam em grupos quais eram suas impressões e quem eles consideravam atingir esses dois estágios. A partir dos diálogos, provocações e reflexões, para eles, o sucesso e insucesso estavam relacionados à cor da pele, ou seja, os bem-sucedidos eram as pessoas brancas e as pessoas malsucedidas eram negras.

As “exceções” como, por exemplo, os jogadores de futebol ou artistas da TV não eram vistos como tão negros assim. A regra tinha uma cor, um cheiro e um lugar bem familiar.

Essa experiência provocou algumas inquietações que me levaram ao doutorado. Meu objetivo nesta pesquisa foi buscar aportes teóricos que permitissem um maior aprofundamento do meu olhar sobre as formas como o racismo afeta nossos imaginários. Julio Tavares (2015, p. 325), por exemplo, considera que engatilhamos e reproduzimos simbologias herdadas da “máquina cognitiva colonial”, que faz com que pessoas negras tenham comportamentos repetitivos de desqualificação e, em contrapartida, reitera no branco a cidadania de primeira categoria e o padrão mundial de humanidade, ou seja, o sucesso.

Partindo da soma de minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas e de minhas reflexões como uma mulher negra, o aprofundamento na literatura aportou elementos que mostram a multidimensionalidade do racismo e o desconforto e/ou o silenciamento em falar sobre ele em diferentes esferas sociais. Seja por parte de quem é sujeito negro/a, seja de quem não traz na cor da pele suas implicações. Na escola, ser negro ainda é ser “um problema”.

Uma pesquisa recente, realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) notificou que no Brasil, há mais de 35 milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio. Desses, mais de 7 milhões estão na escola, mas em situação de distorção idade-série, ou seja, possuem dois ou mais anos de atraso escolar. A maior parte deles é composta por negros e indígenas. Portanto, o objetivo primeiro desta pesquisa foi conhecer a percepção de adolescentes de escolas públicas sobre sucesso e fracasso escolar e procurar descobrir se esses jovens relacionam ou não o racismo ao (in)sucesso escolar.

Com esse objetivo em mente, realizamos uma trajetória (muitas vezes tortuosa) para definir quais seriam os conceitos-chave e as delimitações desta pesquisa. Desde o título, apontamos a nossa principal hipótese: as implicações do racismo no percurso escolar através de desvantagens, privilégios, subjetividades, modos de pensar e agir de adolescentes que se encontram no ensino fundamental II, ou seja, na fase de transição de nível de escolaridade.

Diferentes autores (Angelucci et al., 2004; Gouveia, 1976; entre outros) mostram como o insucesso escolar surge como uma barreira que afeta a trajetória de crianças e adolescentes dentro do espaço escolar, repercutindo diretamente em hierarquias de excelência. Pesquisas apontam como as

explicações para esse fracasso escolar irão variar de acordo com a época e com o tipo de análise, mas é na década de 1990 que surgem pesquisas mais próximas ao interesse do presente trabalho. Rosenberg (1986, 1991), Barbosa (2005), Hasenbalg e Silva (1990) são alguns exemplos. Seus trabalhos ressaltam que a variável “raça” apresenta impactos relevantes na produção das diferenças educacionais e os indicadores analisados em suas pesquisas mostram discrepâncias entre brancos e negros, sendo os últimos os mais atingidos por desvantagens persistentes. Desse modo, o racismo operacionaliza o sucesso e o fracasso, compreendidos aqui não somente como o nível de aprendizagem do estudante, mas também como produtores de hierarquias de desempenhos, muitas vezes conjugadas a um repertório baseado na punição, no mérito e, conseqüentemente, no reforço de preconceitos e desigualdades em relação à baixa expectativa sobre os estudantes identificados de raça negra.

Aníbal Quijano (2005) afirma que a “invenção da raça” é o mais eficaz instrumento de dominação social da modernidade e tem como parte fundante o projeto de dominação colonial europeu que categorizou assim as identidades raciais, sociais e geoculturais. Almeida (2018, p. 50) destaca que o racismo como ideologia molda o inconsciente, ou seja, “a vida cultural e política da qual os indivíduos se reconhecem e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas cotidianas.” Sendo assim, associar a cor de uma pessoa ao sucesso ou ao fracasso, a posições mais ou menos privilegiadas no mercado de trabalho ou em relação a padrões de definição de beleza, por exemplo, fazem parte dessa dinâmica racista e, conseqüentemente na reprodução dos discursos das hierarquias.

Mas, como adolescentes dos últimos anos do ensino fundamental II definem sucesso e fracasso escolar? Como eles identificam a existência (ou não) do racismo na escola? Quais estratégias os alunos negros desenvolvem para obter sucesso? É possível relacionar racismo e sucesso/fracasso escolar? Os estudantes identificam mecanismos impostos pelo racismo? A partir dessas questões, nosso trabalho pretende contribuir com o campo de estudos sobre relações raciais, tendo como ênfase as percepções e vivências dos adolescentes sobre (in)sucesso escolar, o racismo como tema transversal na leitura de seus relatos a respeito de suas experiências e trajetórias escolares. Nossa tentativa será articular o sucesso-fracasso-racismo no âmbito educativo, na busca de compreender como ocorre a racialização do desempenho escolar.

1.2 Organização dos capítulos

Esta tese está organizada em seis capítulos que chamaremos aqui de “paradas”, fazendo alusão a uma viagem em que, em muitos momentos, é preciso parar e desembarcar para, em seguida, retomar a viagem. As referências bibliográficas e os anexos compõem essa travessia. Inspirada na ideia de que ao longo da construção deste projeto foi necessário realizar várias travessias, pausas e recomeços para dar continuidades, seguimos nesse clima de viagem, apresentando cada capítulo.

Iniciemos o nosso embarque. Na **primeira parada**, apresentamos uma breve introdução, narrando as primeiras motivações que inspiraram a busca da temática no que tange à experiência profissional e acadêmica, assim como alguns dados recém-publicados em torno do atraso escolar diferenciado entre os grupos raciais.

Na **segunda parada**, convidamos o leitor-navegante a tomar o seu assento e ir desvendando o objeto condutor dessa investigação. Passaremos pelo desenho da pesquisa a partir das hipóteses e objetivos. Seguiremos mais adiante apreciando os instrumentos que serviram de base para a coleta de dados, tais como: as observações do campo, oficinas, questionário e, por fim, a justificativa do percurso para esta navegação.

Na **terceira parada**, promovemos um encontro com outros/as autores/as e diálogos possíveis. Apresentamos alguns debates que vêm sendo feitos sobre a temática do racismo e do sucesso e fracasso escolar, baseados em diferentes cartografias. Em seguida, atravessaremos alguns conceitos que consideramos pertinentes para a nossa temática, dialogando com autores que alimentam essa discussão.

A **quarta parada** já se aproxima do nosso cais. Anunciamos aqui a nossa entrada no campo e nossos interlocutores adolescentes. O perfil das escolas que toparam entrar nessa viagem, abrindo as portas sem receios para nossa estadia passageira; nesses encontros de lá e de cá, registramos o que os nossos olhos e ouvidos puderam captar.

A **quinta parada** anuncia que já estamos perto do nosso ponto de chegada. É hora de descobrir o que se esconde no silêncio ou na voz imperativa. Olhar com desconfiança aquele “apelido” encarado como afetuoso, mas que só os “corpos anormais” recebem. Deixar revelar o que o racismo naturaliza e o que os adolescentes têm mais a dizer para a escola.

Entenderemos o porquê o sucesso e o fracasso caminham lado a lado com seus alvos certos e que a caminhada se torna mais segura quando é possível contar com redes de apoio nessa jornada.

A **sexta parada**, nossa parada final, é o momento de desembarcar. Apresentamos as conclusões das nossas travessias e refletiremos sobre a validade das hipóteses levantadas, bem como em que medida as nossas análises responderam às questões e objetivos inicialmente elaborados. Assim, nossa viagem vai chegando ao fim e abrindo espaços para outras indagações e convites a futuras viagens.

2 Desenho da pesquisa: uma longa travessia

“Quando não souberes para onde ir,
Olha para trás e saiba pelo menos de onde vens.”
(Provérbio africano)

Neste capítulo, apresentaremos o desenho desta investigação, que pretende refletir sobre: como a questão racial entrecruza o debate de sucesso e fracasso escolar a partir das percepções e vivências de adolescentes das séries finais do ensino fundamental II?

Considerando essa indagação central, outros questionamentos surgiram:

- O debate racial ocupa um lugar de interesse para alunos/as negros/as e brancos/as na escola?
- Há diferenças entre as percepções raciais de alunos/as negros/as e brancos/as? Quais são suas falas? O que cada grupo racial privilegia destacar?
- Os/as alunos/as vivenciam outros espaços fora da escola que tratam de debates raciais?
- Para os/as alunos/as o que é sucesso e fracasso escolar? Quem ou o que contribui para atingir esse sucesso? Quais os estímulos que recebem?
- A escola está ouvindo satisfatoriamente os/as alunos/as, de modo a promover uma educação antirracista e voltada para o sucesso escolar de todos?

2.1 Hipóteses e objetivos

Esta pesquisa pretende contribuir com o debate sobre relações étnico-raciais e educação, tendo em vista a discussão a respeito do sucesso e fracasso escolar a partir das perspectivas de adolescentes estudantes de escolas públicas. Este estudo parte das seguintes hipóteses:

- 1) Os adolescentes nessa faixa etária reconhecem a existência do racismo na escola, porém não o relacionam a possíveis interferências no sucesso e/ou no fracasso escolar, trazendo somente para si as responsabilidades dos resultados.

- 2) A influência das “redes de apoio” (família, igreja, grupos de jovens e culturais, amigos e/ou vizinhos, movimentos sociais) na vida desses adolescentes se torna um recurso, às vezes, mais efetivo que a escola para o sucesso escolar, empoderando-os.
- 3) O sucesso e o fracasso escolar não são dicotômicos, mas interdependentes e produtos intencionais das assimetrias raciais. Para que uns atinjam o sucesso é necessária a produção daqueles que fracassam, sendo estes portadores de algumas “credenciais” que são usadas estrategicamente para desarticular o debate racial e a correlação dos mecanismos que promovem a “falha”.

Tendo como base a percepção dos/as alunos/as e as hipóteses acima mencionadas, o objetivo mais amplo desta pesquisa é **compreender como a tônica do racismo opera ao se tratar de hierarquias de excelência¹ a partir do olhar de adolescentes nas séries finais do ensino fundamental II**. Mais especificamente, esta pesquisa visa:

- Identificar as percepções dos alunos negros e brancos acerca de sucesso e fracasso escolar;
- Entender como os/as alunos/as compreendem e lidam com o racismo em diferentes espaços e, principalmente, na escola;
- Conhecer as formas de incentivos pronunciadas pelas redes de apoio.

2.2 Aspectos teórico-metodológicos

Durante a fase exploratória da temática, percebemos que as pesquisas e o debate acerca do sucesso e fracasso escolar eram analisados a partir das falas de professores, gestores, pais, porém, os alunos não eram ouvidos, apenas responsabilizados. Diante dessa ausência, nosso objeto central é trazer a percepção dos adolescentes sobre (in)sucesso escolar e racismo. Reconhecemos que esse é um objeto pouco explorado, uma vez que durante a fase de levantamento bibliográfico identificamos haver uma escassez de pesquisas que abordam essa temática a partir do olhar de estudantes adolescentes.

¹ Baseada em Perrenoud (1999), entendemos as hierarquias de excelência como resultados classificatórios de êxitos e fracassos gerados através de um conjunto de normas, avaliações e diretrizes que são aplicadas no sistema escolar e produtoras de mecanismos de seleção e desigualdade de acesso nas transições de níveis de escolaridade.

A partir do levantamento bibliográfico, definimos alguns conceitos centrais para o desenvolvimento de nosso estudo, a saber:

- sucesso e fracasso escolar (Carvalho, 2004; Gatti, 2010; Louzano, 2013; Pocinho, 2009);
- racismo (Almeida, 2018; Guimarães, 1999, 2009; Munanga, 2003);
- hierarquias de excelência (Perrenoud, 1999);
- meritocracia (D'Adesky, 2006; Dubet, 2004; Ochoa; Orbeta, 2017);
- expectativas e aspirações educacionais (Barbosa; Randall, 2004; Bourdieu, 2003; Goffman, 1985; Jesus, 2006);
- redes de apoio (Castro, 2005; Lahire, 2004; Teixeira, 2003);
- colonialidade (Quijano, 2002; Memmi, 2007; Grosfoguel, 2008).

Cada um desses conceitos será discutido no próximo capítulo.

Para discutir as questões propostas neste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa. Concordamos com Gatti e André (2011, p. 34) que esta abordagem no campo da educação permite compreender melhor os processos escolares, de aprendizagem, culturais, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações. Segundo Minayo (2009, p. 21), essa abordagem contribui para a compreensão de fenômenos que não podem ser quantificados e possibilita interpretar ações, significados, percepções, sentimentos dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Nessa mesma perspectiva, Godoy (1995, p. 63) compreende que:

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados.

Com essa perspectiva em mente, decidimos como procedimento da coleta de dados fazer um estudo de caso a partir duas escolas públicas localizadas em municípios distintos. Nessas escolas, fizemos o uso de três técnicas para a coleta de dados: observação da rotina escolar; o uso de questionário (preenchidos por estudantes); e oficinas pedagógicas com estudantes. Entendemos que esta abordagem tenha sido a melhor opção, tendo em vista, o nosso interesse e objetivos, pois a investigação prática do campo, assim como os diálogos e as relações cotidianas dos adolescentes na escola e uns com os outros possibilitaria uma maior riqueza dos dados e análises, como veremos ao longo do trabalho.

O campo privilegiado para o desenvolvimento desta pesquisa foram duas escolas públicas de redes municipais diferentes. A primeira escola que nos serviu como campo foi a Escola Ponciá Vicêncio² que pertence à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Está localizada no bairro da Gávea, região nobre da Zona Sul carioca e atende alunos/as das comunidades do entorno. A segunda foi a Escola Úrsula, localizada na Baixada Fluminense e pertencente à Rede Municipal de Educação de Queimados. Esta escola atende alunos/as deste município e de cidades vizinhas tais como: Cabuçu e Nova Iguaçu.

A escolha por duas escolas localizadas em municípios diferentes se deu a partir de três critérios. O primeiro, em função de querer observar se o contexto geográfico teria alguma influência nas percepções dos/as alunos/as; o segundo foi, preferencialmente, por ambas ofertarem os anos finais do ensino fundamental II; e o terceiro critério se deu pelo contato preexistente com as escolas, tanto da Gávea, pela via do Gecec³, quanto a de Queimados, pois a subsecretária de educação do município e uma professora que já lecionou na escola conheciam a pesquisadora. É importante frisar que a pesquisadora já lecionou na rede municipal de Queimados e esses contatos prévios viabilizaram a entrada no campo e os trâmites burocráticos para a realização da pesquisa.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, tivemos como interlocutores/as estudantes dos anos finais do ensino fundamental II, ou seja, 8º e 9º anos, pois, conforme os dados do Censo Escolar 2017, fenômenos como distorção idade-série, evasão, abandono, tendem a acentuar nos anos finais. Para o nosso interesse, presumimos que os/as alunos/as nesta faixa etária, entre 13 a 15 anos, já possuem uma elaboração de pensamentos e falas mais aprimoradas e encontra-se em processo de transição de níveis de escolaridade, com isso, mais tempo e vivência da escola, pois muitos fazem toda a sua trajetória no mesmo estabelecimento.

Optamos por não gerar nenhum codinome para os nossos interlocutores, todavia, suas identificações têm como marcador o sexo e a cor. Utilizamos esse critério, por ser a estratégia mais viável que encontramos para que o leitor possa perceber nas falas dos adolescentes quem falava, quem silenciava e as relações

² Todos os nomes utilizados são fictícios com o intuito de proteger a real identidade das escolas. Os nomes “Ponciá Vicêncio” e “Úrsula,” usados para designar as escolas pesquisadas, fazem referência às obras de duas escritoras negras: Conceição Evaristo e Maria Firmino dos Reis, respectivamente.

³ Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) em que a pesquisadora participou no decorrer do doutoramento. Este grupo desenvolveu várias pesquisas em escolas do entorno da PUC-Rio. A pesquisa do grupo, intitulada: “Como preconceito e discriminação impactam a aprendizagem? Um estudo longitudinal com estudantes do ensino fundamental” (2015), serviu de inspiração para esta tese.

de poder que se constituíam. Isso se fez importante também para nos auxiliar e enriquecer as análises captando como as relações de poder se constituíam através das falas entre os estudantes brancos e negros. Ressaltamos que empregamos apenas o critério de seleção somente para uma das turmas no que diz respeito às oficinas. Mais adiante explicitaremos as razões dessa seleção; no mais, todos os estudantes de 8º e 9º anos das duas escolas participaram respondendo ao questionário aplicado durante a pesquisa.

2.2.1

Observação da rotina escolar

Nas escolas, fizemos o uso de três técnicas para a coleta de dados. A primeira etapa foi a observação da rotina escolar dos estudantes em sala de aula e durante os intervalos. Consideramos que essa primeira abordagem foi importante, pois possibilitou elaborar e refletir sobre questões não pensadas e que se tornaram relevantes no processo de construção dos questionários e oficinas. Nesse sentido, Barros e Lehfeld (2000, p. 53) confirmam que “observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso.” Da observação do cotidiano formulam-se problemas que merecem estudo.

Durante esse período, observamos como os alunos se relacionavam; como era o comportamento e a participação em aula dos alunos negros e brancos; se professores e alunos durante a aula falavam sobre questões relacionadas ao debate racial; a presença de temas relacionados à lei nº 10.639/03 na escola. Esse período também foi importante por possibilitar uma maior familiarização e proximidade com o campo e com os sujeitos e, ao mesmo tempo, captar palavras, gestos, comportamentos dos alunos em sala de aula e no dia a dia na escola. Todas as observações foram registradas no caderno de campo. No capítulo 4, apresentamos algumas análises a partir desse material.

O período de observação nas duas escolas ocorreu entre o final do primeiro semestre de 2018 e início do segundo semestre do mesmo ano. Assim, na Escola Ponciá Vicêncio, observamos o cotidiano dos alunos em sala durante os meses de maio a julho e, na Escola Úrsula, de julho a setembro. A entrada nas escolas se deu em momentos diferentes devido à disponibilidade da pesquisadora e os horários estabelecidos pelas escolas.

A fim de registrar as percepções desses adolescentes sobre as questões da pesquisa, as outras etapas foram: aplicação do questionário e realização das oficinas pedagógicas.

2.2.2 Questionário

O questionário (Apêndice A) foi organizado com 11 (onze) perguntas, sendo algumas fechadas e outras abertas, cuja finalidade foi obter informações relacionadas ao objeto a ser pesquisado e auxiliar na construção de categorias empíricas. De acordo com Barros e Leffeld (2000, p. 90), “o questionário é um instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a uma determinada quantidade de questões [...] e pode possuir perguntas fechadas e abertas e ainda a combinação dos dois tipos.”

Este instrumento foi aplicado aos alunos de todas as turmas de 8º e 9º anos das duas escolas e continha questões abordando temas raciais e educacionais, no âmbito pessoal e coletivo, tais como: “Você se considera negro?”; “Quem te ajuda nas tarefas escolares?”; “Como a escola contribui para o sucesso escolar?”. Ao todo, foram respondidos 313 questionários pelos estudantes, aplicados na Escola Ponciá (julho de 2018) e na Escola Úrsula (setembro de 2018).

Os questionários foram respondidos pelos estudantes na própria escola, durante o horário cedido pelo professor da turma que reforçava a importância da participação de todos os alunos. No início da aplicação, algumas observações foram feitas, como, por exemplo, que as perguntas tinham o objetivo de saber a opinião deles a respeito de alguns temas relacionados à escola, ao sucesso escolar e ao racismo; não era necessário se identificar, apenas sinalizar o nome da escola e o número da turma, pois desta forma todos ficariam mais à vontade para responder sem qualquer constrangimento; também foi feita uma leitura das questões a fim de tirar quaisquer dúvidas a respeito de alguma informação.

Observamos que a única questão que causou mais dificuldade nos participantes em responder foi a que abordava o “sucesso escolar”, pois este termo era algo novo para eles. Nossa intencionalidade era perceber como os alunos compreendiam ser bem-sucedidos para além dos conceitos dados pela escola.

Sobre as contribuições da escola para o sucesso escolar, percebemos quatro desafios em relação aos estudantes:

- 1) alguns estudantes, de ambas as escolas, demonstravam certo receio “de falar” da escola e gerar alguma repercussão negativa;
- 2) dificuldade dos alunos emitirem uma opinião, talvez pelo fato da escola sempre impor as regras e não propor ouvir as demandas dos alunos, causando constrangimento;
- 3) os alunos não são estimulados a pensar, dar opiniões e apresentar seus pontos de vista e alguns deles ora deixavam em branco a questão, ora comentavam que escreveriam “não sei”, pois não queriam escrever;
- 4) a resposta “não sei” ou “em branco” poderia significar que os alunos realmente não sabiam como a escola poderia contribuir nesse processo de estimular um melhor desempenho dos alunos.

A partir dos questionários, organizamos oficinas pedagógicas em lugar de entrevistas individuais, pois, concordamos com Duarte (2004, p. 215) sobre as entrevistas nem sempre serem adequadas em uma pesquisa qualitativa, visto que “há circunstâncias em que elas simplesmente não funcionam ou sequer podem ser realizadas.” Devido ao fato de nossos interlocutores serem adolescentes, acreditamos que a entrevista não seria a melhor opção, visto que nesta faixa etária (entre 12 a 15 anos), o vocabulário tende a ser substancialmente limitado, a timidez e a organização do raciocínio diante desse lugar de “entrevistado” dificulta o aprofundamento das reflexões, comprometendo assim a qualidade e a riqueza das informações.

2.2.3

Oficinas: um instrumento para pensar “com”

As oficinas pedagógicas têm por objetivo apreender o conhecimento a partir do conjunto de acontecimentos vivenciais no dia a dia, em que a relação teoria-prática constitui o fundamento do processo pedagógico. Assim, o conceito de oficinas aplicado à educação refere-se ao lugar onde se aprende fazendo junto com os outros. A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida (Ander-Egg apud Omiste; López; Ramírez, 2000).

A metodologia de oficinas pedagógicas tem sido usada tanto na educação não formal, com diferentes atores sociais, como nas escolas, através de alguns professores, como estratégia educativa capaz de oportunizar aprendizagens e

superação de desafios a partir da integração e da coletividade. Sendo assim, destacamos que as oficinas pedagógicas têm como base duas características fundamentais: a construção do trabalho e saber coletivo e o processo de ensino-aprendizagem, integrando teoria e prática simultaneamente.

Chamamos a atenção para que esta técnica não seja comparada ou confundida com um grupo focal, pois apesar da interação entre o grupo, o processo de reflexão e os sentimentos compartilhados serem convergentes aos do grupo focal, conforme chama a atenção Andrade e Amorim (2010, p. 33), ambas apresentam procedimentos distintos.

Sendo as oficinas um espaço de interação e troca de saberes, estas ocorrem através de dinâmicas, atividades coletivas e individuais que proporcionam ao educando expor seus conhecimentos sobre a temática em questão e assimilar novos conhecimentos acrescidos pelos educadores. Esse processo de conhecimento dá-se a partir da marca da horizontalidade na construção do saber inacabado. Dessa forma, autores como Candau (1999), Moita e Andrade (2006) e Mediano (1997) defendem que as oficinas são mecanismos pedagógicos que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem e que estimulam o engajamento criativo de todos os seus integrantes. Pode-se dizer que são dispositivos que favorecem a integração de alunos e a articulação entre diferentes saberes.

Ressaltamos que a técnica da oficina proporciona um espaço colaborativo e descontraído que favorece aos adolescentes expressarem suas percepções, compreensões e linguagens próprias de forma lúdica e interativa. É oportuno ressaltar que uma oficina-piloto foi realizada em uma turma de 8º ano de ambas as escolas em um horário livre cedido pela professora e teve como finalidade ser um termômetro para a aplicação oficial do instrumento e ajustes necessários.

As oficinas aconteceram em dias alternados com duração de uma hora e meia abordando em cada dia um tema central intercruzando com o debate da educação. Na primeira oficina, refletimos sobre o tema do racismo e oportunidades através de um jogo. Dando continuidade, a segunda oficina propôs um debate sobre dilemas com o objetivo provocar discussões e posicionamentos dos alunos a partir de situações em que o sucesso e fracasso se apresentam com variáveis raciais; na última oficina, realizamos uma dinâmica abordando as redes de apoio.

Dito isso, a organização e a aplicação das oficinas ocorreram de formas diferentes nas duas escolas, devido à estrutura que ambas apresentam. Na Escola Ponciá Vicêncio, as atividades foram realizadas durante três dias com

duração de uma hora e meia na semana após as avaliações. Durante esse período, os professores estavam corrigindo ou aplicando as provas para aqueles/as alunos/as que, por ventura, faltaram na data marcada. De certo modo, isso garantiu a presença dos/as alunos/as sem interromper o planejamento das aulas. Nessa escola optamos por realizar a oficina em uma turma de 8º ano da tarde, pois se tornou favorável o tempo para a realização da atividade e a disponibilidade dos professores em ceder seus respectivos horários.

A falta de um espaço adequado para a realização da oficina exigiu uma adaptação à estrutura da sala de aula. A quantidade ideal de participantes para executar uma oficina com adolescentes é entre 10 a 15 alunos, porém não pudemos criar um critério de limite de estudantes, pois não teríamos onde alocá-los. Sendo assim, realizamos as atividades com todos os presentes, no total de 25 alunos. Se por um lado, todos os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a dinâmica das oficinas, por outro, administrar o comportamento e a dispersão dos adolescentes foi um desafio.

Para que houvesse uma coleta mais precisa dos dados, contamos com a colaboração de um jovem pesquisador e cientista social que fez as filmagens das oficinas e os registros das falas e da interatividade dos alunos. Ao término de cada encontro, refletíamos sobre as percepções que apuramos dos adolescentes sobre a temática abordada.

As oficinas na Escola Úrsula aconteceram no início do mês de setembro, após um tempo de convivência com os alunos durante as aulas e a presença da pesquisadora na escola se tornar mais familiar. Devido às duas turmas serem bastante numerosas, em média 45 alunos, foi necessário optar por disponibilizar 15 vagas para os/as alunos/as de cada turma, somando assim um total de 30 vagas para aqueles que se mostrassem interessados em participar, desta forma estaria equivalente ao número de alunos da Escola Ponciá. Em relação ao horário, não foi possível realizar as oficinas durante o turno da aula, assim, propusemos duas sugestões de horários que seria de 12h às 13h30 ou de 14h às 15h30. Os/as alunos/as optaram por ficar após a aula para participar, uma vez que já estariam na escola e em um espaço adequado da quadra.

Nesta escola, apesar de muitos alunos/as terem se inscrito, houve uma baixa participação deles. Percebemos durante as aulas e no momento em que o convite foi feito nas duas turmas, que os/as alunos/as não gostaram de ter que “se misturar” com os colegas da outra turma; parece haver uma rivalidade entre eles e talvez esse tenha sido o fator que desencadeou o afastamento de alguns.

Outro aspecto ocorrido foi a liberação dos alunos em horário mais cedo e uma vez que os alunos saíam, eram poucos os que retornavam. Também tivemos casos em que as crianças queriam participar, mas os pais não assinaram o termo de consentimento e, assim, os estudantes justificaram não poder participar, embora demonstrassem desejo e tentativa de convencimento dos pais. As oficinas na Escola Úrsula oscilaram entre 8 a 10 alunos participantes e não foi possível contar com um assistente para assessorar as filmagens e *feedbacks*; sendo assim, ora a pesquisadora filmava, ora um aluno voluntário assumia essa tarefa.

Assim, o esforço lançado nesta proposta metodológica de oficinas foi abordar temas através de diferentes situações cotidianas que se inter-relacionassem e correspondessem ao interesse desta pesquisa, mantendo assim três temas: (1) racismo e oportunidades; (2) raça e (in)sucesso e (3) (in)sucesso e as redes de suporte (Apêndice B).

Nos capítulos de análise dos dados, discorreremos sobre cada oficina e os resultados produzidos pelos/as alunos/as sobre cada um dos temas abordados.

Todas as oficinas foram filmadas com o consentimento da escola, dos responsáveis e dos alunos para fins de registros e para auxiliar nas análises, não sendo o nosso objetivo divulgar ou exibir as imagens registradas. Este recurso nos foi útil para auxiliar nas transcrições das falas, identificação dos sujeitos e análises dos gestos e comportamentos que somente através da palavra não se faz possível captar. Sendo assim, todos os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e levaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice III) para seus responsáveis assinarem e autorizarem a participação na pesquisa.

Os materiais e equipamentos empregados no decorrer da realização das oficinas foram: um gravador manual, um celular para as filmagens dos alunos, diferentes imagens impressas coloridas em papel A4, roteiro das oficinas e dilemas, rádio gravador e pen-drive para tocar música e um novelo de lã.

2.2.4 Análise e interpretação dos dados

Em relação às análises do material, escolhemos o método de análise de conteúdo para melhor apurar os sentidos que ultrapassam as incertezas, enriquece a leitura dos dados coletados e favorece a compreensão crítica dos significados explícitos ou ocultos (Bardin, 2006; Mozzato; Grzybovski, 2011).

Para a organização dos temas-chave que conduziram as nossas análises, primeiramente categorizamos os dados coletados no questionário, hierarquizamos as ideias que mais se sobressaíram, seguindo uma ordem decrescente a partir das respostas dos alunos e, em seguida, relacionamos estas aos conceitos teóricos estabelecidos, tendo em vista o levantamento e revisão bibliográfica realizados na fase exploratória, criando assim, subcategorias.

O segundo passo foi transcrever todas as oficinas, reler o material e realizar o mesmo procedimento dos questionários, construindo uma tabela geral com os conceitos, categorias e subcategorias. Por fim, todas as respostas fornecidas receberam um tratamento cuidadoso, articulando os conceitos e privilegiando além das respostas verbais e escritas, também com as observações advindas dos gestos, expressões, movimento do corpo, o tom das falas, o silêncio e olhares dos alunos manifestados durante as oficinas e no decorrer da observação do campo.

Esse tratamento dos dados apresentou como resultado seis grandes categorias que estavam ligadas às questões propostas nesta pesquisa e, por conseguinte, geraram 51 subcategorias, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Categoria	Questão	Subcategorias
Sucesso e fracasso escolar	Sucesso escolar e contribuições da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas pedagógicas alternativas • Diálogos sobre racismo e preconceito • Educação de qualidade • Assistência ao aluno com dificuldades • Professores e novas práticas de ensino • Incentivos e expectativa positiva dos professores • Atividades extracurriculares • Resolução de conflitos e violência (<i>bullying</i>, racismo) • Tratamento igualitário • Práticas disciplinadoras • Relação família/escola • Respeito às diferenças
Racismo	Importância do debate de relações raciais na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdade e diferença • Discriminação racial • Construção de estereótipos • Relações raciais • O papel da escola
Hierarquias de excelência	Relação escola/sucesso	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção na aula • Tirar nota boa • Passar de ano • Esforço • Ser aprovado • Estudar • Conseguir um bom emprego • Chegar à faculdade • Se dedicar • Não zoar • Ter alimentação • Ser inteligente • Saber ler e escrever
Meritocracia	Relação escola/fracasso	<ul style="list-style-type: none"> • Reprovar • Ficar de castigo • Sair da escola • Desistir de estudar • Fazer bagunça • Não prestar atenção na aula • Chegar sempre atrasado • Não se esforçar • Brincar na aula • Não copiar o dever • Deixar o material em casa • Preguiça • Dificuldade de aprender
Expectativas e aspirações educacionais	Significados e formas de incentivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilidade social • Participação familiar • Reconhecimento e valorização dos estudos • Enfrentamento do racismo • Recursos pedagógicos
Redes de suporte	Ajuda escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Redes familiares • Redes pessoais • Recursos tecnológicos (internet/ Google/ Youtube)

Quadro 1 – Categorias e subcategorias das oficinas e dos questionários

Fonte: Elaboração própria a partir de dados empíricos das oficinas e do questionário.

2.3 Justificativas

O professor e sociólogo Sales Augusto dos Santos (2005, p. 21), salienta que “a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*” diante do abismo existente em relação aos brancos.

Para Gonçalves e Silva (2000, p. 140), foi na ausência de políticas públicas que as associações e organizações negras passaram a oferecer escolas e educação para adultos e crianças negras, visando alfabetizá-los com o intuito de promover uma formação mais completa e antirracista. Nesse mesmo sentido, Florestan Fernandes e Roger Bastide (1955, 1978) sinalizaram a necessidade dos negros lutarem por uma “segunda abolição”, visando ser a educação um caminho de mobilidade social vertical.

Em toda a literatura acerca da educação dos negros, a escola aparece como uma das principais demandas da população negra, seja no âmbito coletivo ou individual. Siss (2010, p. 41) afirma que os “afro-brasileiros” nunca ignoraram o papel da escola nos processos de conquista de cidadania e mobilidade social, haja vista os incentivos advindos do Teatro Experimental do Negro (TEN), da Imprensa Alternativa Negra (IAN), a Frente Negra Brasileira (FNB) e outras associações que se formaram ao longo da nossa história. Todos problematizavam e exigiam a integração de fato da população negra na sociedade brasileira, sendo a escolarização o passaporte para esse novo momento. As reivindicações em torno das demandas escolares expressavam desde a exigência em descolonizar o imaginário de professores a respeito das crianças negras como inaptas e bárbaras, até a crítica sobre os currículos, os livros didáticos com a representação negativa dos negros e as causas da evasão dos alunos.

A ausência ou a precariedade do acesso à educação reforça as desigualdades. Sobre isso, Hasenbalg (2005) argumenta que passado 90 anos da abolição do escravismo, restava para os negros e mulatos brasileiros a condição de aglomerarem-se nas posições subordinadas da estrutura da classe e nos degraus inferiores do sistema de estratificação social. Hoje, 130 anos depois desse mesmo fato, apesar das mudanças ocorridas, os dados continuam atestando as desigualdades:

Hoje, pretos e pardos – 50,7% dos brasileiros – ocupam em torno de 30% do funcionalismo brasileiro, são 17,6% dos médicos e menos de 30% dos professores

universitários. Já entre os diplomatas apenas 5,9% são pretos e pardos; entre os auditores da Receita Federal 12,3%; e na carreira de procurador da Fazenda Nacional, 14,2%. (Laeser, 2014.).

As desigualdades raciais contemporâneas que acompanham o preconceito e a discriminação são heranças centenárias de um passado escravista. Apesar de algumas mudanças no cenário brasileiro no que tange aos aspectos sociais, econômicos e educacionais nas desigualdades raciais, a cor ainda situa um indivíduo num certo degrau da escala social (Bastide, 2008). O infográfico a seguir apresenta dados do Ministério do Trabalho e Emprego (2016) que revelam notoriamente esse abismo:

O mercado de trabalho para brancos e negros

Empregos que possuem maior quantidade de brancos e negros



Fonte: RAIS 2016 / Ministério do Trabalho e Emprego

Infográfico elaborado em: 11/05/2018



Figura 1 – RAIS 2016/ Ministério do Trabalho e Emprego

Fonte: Portal G1.

Somado a esses dados, o percentual de trabalhadores negros nos serviços domésticos e na construção civil ainda é maior que o de trabalhadores brancos nas mesmas funções, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2013). Afastando quaisquer dúvidas a esse respeito, os dados da PNAD Contínua (2017) confirmam que essa desigualdade tem como base o racismo que atravessa não somente o processo de escolarização, mas afeta a remuneração independentemente do grau de formação:

Branços e negros ainda vivem em um mundo desigual, a despeito do nível de capacitação. Além do acesso mais restrito à educação, os negros também recebem remuneração inferior. No país, entre homens com ensino superior, trabalhadores brancos ganham, em média, 29% a mais do que negros. Entre as mulheres na mesma condição, a disparidade salarial é de 27%. (O Estado de S. Paulo, 2017).

Concordamos que a educação formal é um componente importante para a inserção profissional e, conseqüentemente, o alcance nas funções de maior prestígio e com as melhores remunerações, todavia, ao se tratar de negros e brancos, a escolaridade não promove equiparação, mantendo assim o abismo.

Como essas disparidades são constituintes do racismo, mesmo com as transições geracionais apontando alguma mudança percebemos que os efeitos da discriminação racial continuam interferindo na mobilidade intrageracional. Hasenbalg (2005) atesta isso ao afirmar que cada nova geração de não brancos está em posição de desvantagem desde a origem familiar e as gerações subsequentes:

[...] a filiação racial deverá também interferir tanto nos processos de acumulação de (des)vantagens pelos filhos quanto em suas subsequentes carreiras como adultos. Isso implica que mesmo controlando pela posição social das famílias de origem, os filhos de pais não-brancos acumularão menos recursos competitivos que os filhos de pais brancos – incluindo níveis de habilidade, educação e aspirações e a própria adscrição racial. (Hasenbalg, 2005, p. 208).

O que salta aos olhos de imediato são os impactos nos indicadores sociais notadamente apresentados através dos dados do IBGE, da PNAD, do Relatório das desigualdades raciais, produzido pelo LAESER, entre outras fontes de pesquisa. Se por um lado a educação formal amplia as possibilidades de mobilidade, a ruptura desse processo precoce desafia não somente pelos resultados de seus desempenhos ao longo de cada ciclo, mas em cada situação de preconceito e discriminação vivenciados pelos estudantes negros no dia a dia, por meio de piadas, zoações, falta de representatividade, etc. Pesquisas como as de Carvalho (2005), Silveira et al. (2016), Castro & Abramovay (2006), Nascimento (2001) e Cavalleiro (2003) comungam da mesma perspectiva em que situações de preconceito e discriminação tornam o clima escolar desagradável e pouco atrativo, afetando a motivação e o interesse nas aulas e tarefas. Dessa maneira, “as ocorrências cotidianas de preconceito e discriminação raciais nas escolas são fundamentais para a explicação das desigualdades raciais na educação.” (Castro; Abramovay, 2006, p. 141).

Nessa linha de argumento, ao analisar as desigualdades de oportunidades e raça, Hasenbalg (2005) apresenta outras afetações do racismo sobre o destino

e escolhas profissionais para além das desvantagens raciais e menores recursos competitivos:

Além dos efeitos diretos do comportamento discriminatório, uma organização racista limita também a motivação e o nível de aspirações dos não-brancos. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade ascendente das pessoas de cor, devem ser acrescentados às práticas discriminatórias dos brancos – sejam elas abertas ou polidamente sutis – os efeitos de bloqueio resultantes da internalização, pela maioria dos não-brancos, de uma auto-imagem desfavorável. A forma complexa como esses dois mecanismos funcionam e se reforçam mutuamente leva normalmente negros e mulatos a regularem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto e definido como o “lugar apropriado” para as pessoas de cor. (p. 209).

E acrescenta:

No Brasil contemporâneo, pelo menos, os negros e mulatos em geral reduzem suas aspirações e deliberadamente limitam sua competição com os brancos, simplesmente para evitar serem lembrados “de seus lugares” e sofrem a humilhação pessoal implícita em incidentes discriminatórios. De fato, evitar a discriminação parece constituir a principal causa da técnica de socialização utilizada pelos pais não-brancos, para ajustar as aspirações subjetivas às possibilidades objetivas e proteger seus filhos de frustrações futuras. (Hasenbalg, 2005, p. 209).

Não raras são as vezes, apesar da superproteção dos pais, que as crianças ainda são desafiadas a falarem sobre “o que querem ser quando crescer”, seja entre conversas com familiares ou em atividades na escola. Atualmente, as crianças já acompanham nas redes sociais ou veem na televisão uma jornalista negra no horário nobre, um casal de atores negros com prestígio e visibilidade, um Ministro do Supremo Tribunal Federal (como foi o caso de Joaquim Barbosa de 2003 a 2014), todavia, suas ocupações em lugares e posições ilustres não os blindam de vivenciarem situações públicas de racismo.

Buscando fazer uma aproximação ilustrativa com o debate que estamos discorrendo, a charge a seguir do Calvin & Hobbes, apesar de não fazer qualquer referência ao debate racial, demonstra claramente o que aqui vamos chamar de “baixa expectativa do negro ou zona de conformação”:



Figura 2 – Tirinha de Calvin & Hobbes

Fonte: <http://euprefiropepsi.blogspot.com/2012/09/calvin-hobbes.html>

A tirinha do diálogo entre os personagens traduz de forma emblemática a estratégia muita vezes usada por alguns alunos como um recurso para minimizar o rótulo do “fracasso” e regular as aspirações. Isso não significa dizer que os estudantes adequam suas aspirações de modo irrefletido e intencional, pelo contrário. As esperanças e expectativas são apreendidas a partir de estimativas e investimentos familiares e dos professores. Isso significa dizer que as probabilidades de êxito ou fracasso variam de acordo com a reprodução social de cada grupo.

Em um de seus estudos exploratórios em escolas municipais da periferia de São Paulo, Carvalho (2009) buscou mostrar como o gênero, a raça e a renda familiar apresentavam significados que se correlacionavam e, ao mesmo tempo, permitiam compreender como se dava os processos de avaliações escolares e as respectivas percepções dos professores sobre seus alunos. Dos resultados obtidos, a pesquisadora observou que a maioria dos alunos elogiados como “bons alunos” eram brancos e os que compunham as aulas de reforço eram negros.

Considerando que a avaliação escolar [nas escolas] era construída pelas próprias professoras, pode-se supor que elas tendiam a perceber como negras crianças com problemas de aprendizagem, com alguma relação à sua renda familiar, quanto que elas tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras, em relação às quais a não separação entre critérios de comportamento e de aprendizagem parecia ser mais frequente. Esse fenômeno era mais intenso entre os meninos, o que indica a presença de uma associação entre um tipo de masculinidade negra e o baixo desempenho na aprendizagem, no quadro de referências utilizado pelas professoras para avaliar as crianças. (Carvalho, 2009, p. 106).

O debate que Marília Pinto de Carvalho construiu ao longo de diversas pesquisas sobre relações raciais na educação tem corroborado em diferentes abordagens investigativas a respeito da trajetória escolar de crianças e adolescentes do ensino fundamental. As evidências do cotidiano escolar indicam que a produção dos resultados escolares está correlacionada com as diferenças raciais.

O fracasso é órfão, mas o sucesso tem muitos pais. Quero dizer com isso que a culpabilização do fracasso chega até diferentes instâncias, no entanto, como em um jogo de pingue-pongue a responsabilidade vai sendo empurrada, questionada, mas nunca assumida de fato; já o sucesso é acolhido pela escola, pois é através do domínio dos saberes, das competências ensinadas por ela e legitimadas pela sociedade que os “mais aptos” confirmarão sua funcionalidade.

O que tentarei sustentar e mostrar nesta investigação é que o sucesso e o fracasso constituídos nas bases de sociedades e estruturas desiguais estão a

serviço da hierarquia racial, mesmo que esta ocorra pelas vias da “eliminação ou da exceção” de uns para a manutenção dos lugares de privilégios de outros.

3

Sucesso e fracasso escolar: alguns apontamentos teóricos

Sendo o objetivo desta pesquisa compreender o que os alunos pensam sobre racismo e educação e suas percepções em torno das situações que envolvem essa questão, apresentamos neste capítulo algumas contribuições de autores que pesquisam temas relacionados a nossa abordagem e os conceitos centrais que nortearão o desenvolvimento de todo o nosso trabalho.

3.1

Encontro com a literatura: diálogos possíveis

Nesta investigação, realizamos um profundo levantamento a partir de quatro frentes: (i) sistema de buscas SciELO (ii) Google Acadêmico; (iii) Banco de Teses e Dissertações da Capes; (iv) anais de congressos, além de incluir livros e revistas impressos e digitais.

Optamos por fazer uma seleção de alguns dos materiais encontrados e apresentá-los através de um resumo, articulando a sua importância com a discussão que esta pesquisa almeja. No entanto, sinalizamos que estes não serão os únicos referenciais a serem trabalhados, uma vez que, recorreremos aos diferentes autores que consideramos importantes para fundamentar e aprofundar nossas reflexões.

Com o intuito de fazer uma busca mais direta, priorizamos o uso de descritores sem, no entanto, utilizar palavras equivalentes. Sendo assim, articulamos quatro palavras-chaves que norteiam a discussão central desta pesquisa: (1) sucesso e fracasso escolar; (2) relações raciais e sucesso escolar; (3) relações raciais e fracasso escolar; (4) redes de apoio e sucesso escolar. A partir dessa estratégia, pudemos garantir um refinamento dos trabalhos publicados dentro dos critérios que envolvem o objeto a ser pesquisado.

Esta seção é chamada de “Encontro” por duas razões. A primeira está relacionada à delimitação do período que estabelecemos, pois nos promoveu um encontro com uma literatura mais antiga, porém fundamental e pertinente para o debate que circunscreve ainda hoje as questões do racismo no cotidiano escolar e nas diferentes experiências dos estudantes. A segunda razão parte da aproximação que as buscas nos colocaram em contato com uma produção científica que vem sendo fortemente construída nas universidades de Portugal,

especificamente nas áreas de psicologia, sociologia e educação sobre os temas do sucesso e do fracasso escolares.

Esse “Encontro” Brasil-Portugal promove, por um lado, o nosso debate principalmente sobre sucesso acadêmico, com uma representatividade a partir do ingresso de jovens negros nas universidades pelas vias do sistema de cotas raciais, em Portugal esse debate da promoção e sucesso escolar abarca o processo de transição dos três níveis de escolaridade: fundamental, médio e superior. Assim, foi significativo encontrar pesquisas abordando a realidade de adolescentes cursando as séries finais da educação básica.

O recorte temporal traçado por nós desta “garimpagem” com a literatura data do período de 2004-2017. Os achados das buscas revelaram discussões em que os alunos ocupavam um lugar de coadjuvantes, pois a atenção estava voltada para as percepções de professores, gestores e familiares.

O período de 2003-2004 foi um divisor nas produções da educação frente ao tema das relações raciais quando, diante de um acúmulo de proposições do Movimento Negro que já vinham pautadas desde a década de 1980, ocorreu a aprovação da lei nº 10.639/2003, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Tal marco político e histórico repercutiu nos anos seguintes como um estímulo diante dos nossos desconhecimentos a respeito da História das Civilizações Africanas e Afro-brasileiras e as diferentes armadilhas do racismo na nossa sociedade e na educação. A lei também trouxe à tona um forte e acalorado debate sobre as reproduções cotidianas do racismo pelas vias dos materiais didáticos, da ausência de símbolos e representações positivas sobre o negro e o impacto refletido na aprendizagem e desempenho dos/as alunos/as negros/as.

Para tais fins, apresentamos artigos e teses desenvolvidos no contexto de Portugal em um quadro com os títulos e palavras-chaves dos textos selecionados e, em seguida, discorreremos sobre algumas pesquisas realizadas no Brasil e apresentadas em congressos e revistas, de modo a ilustrar para o leitor alguns dos debates atuais sobre o tema.

Título	Autor/a	Ano	Categoria
Fatores e perfis de sucesso escolar “inesperado”: trajetória de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana	Cristina Roldão	2015	Tese
Promoção do sucesso e ajustamento escolar: estudos sobre a eficácia e efetividade de programas de desenvolvimento socioemocional para alunos do 4º ao 9º ano	Vítor Alexandre Belo de Moura Pereira Coelho	2014	Tese
O insucesso escolar no 3º Ciclo do ensino básico: fatores pessoais e familiares	Leandro Almeida	2011	Tese
A importância das atividades extracurriculares na motivação escolar e no sucesso escolar	Anabela de Jesus da Cunha	2013	Dissertação
Envolvimento parental e sucesso escolar: estudo de caso	Maria Teresa Cravo Barradas	2012	Dissertação
Articulação e cumulatividade entre marcadores da diferença: complexificando a análise sociológica do sucesso escolar	Sandra Mateus	2017	Artigo
Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social.	Sabrina Boeira da Silva; Andrea Rapoport	2017	Artigo
O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes	Ana Prata; Maria B. Ducharne; Orlanda Cruz.	2013	Artigo
Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno	Daniel Rijo; Luiza Nobre Lima.	2012	Artigo

Quadro 2 – Teses, dissertações e artigos – produção de Portugal

Fonte: Elaboração própria.

Nas produções brasileiras encontramos um grande quantitativo de materiais e utilizamos como critério de recorte focar apenas naqueles que apresentassem percepções de alunos na faixa etária ou segmento escolar proposto nesta pesquisa. Percebemos que há uma ausência dessa escuta a partir do repertório dos/as alunos/as, logo, alguns trabalhos aqui sintetizados, ora se aproximam, ora inspiram outras reflexões.

Nas publicações da Anped, o foco recaiu nos grupos de trabalho (GTs) 13, 14, 20 e 21. O GT 13 direcionado às pesquisas sobre o ensino fundamental encontrei apenas dois trabalhos datados de 2005 e 2009, todavia, as reflexões do primeiro trabalho trouxeram elementos mais significativos que atendessem a esta investigação, sendo somente este mantido na presente pesquisa.

O trabalho intitulado “Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais” de Claudia de Oliveira Fernandes (2005), traz uma discussão acerca das políticas de ciclo e como as iniciativas deste sistema vem tratando o fracasso escolar. Assim, a autora afirma que os ciclos

abrigam diversas possibilidades de promoção dos alunos e que a avaliação não pode ser tomada como a única responsável na produção e compreensão do fracasso escolar. Segundo Fernandes (2005), do ponto de vista das políticas educacionais, o sistema seriado conjuga sucessivas reprovações que propiciam a evasão escolar e o problema da distorção idade/série, comprometendo o desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que a reprovação ainda é entendida como um valor em nossas escolas e pela sociedade. Por outro ângulo, o artigo traz uma reflexão crítica no que tange à culpabilização do fracasso escolar pelas vias da escola, do aluno, da família, das ausências e da indiferença às diferenças.

No GT 14, destinado às pesquisadas que abarcam temáticas da Sociologia da Educação, foram selecionados três trabalhos:

Título	Autor/a	Ano
Fracasso escolar: evolução das oportunidades de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais	Paula Louzano	2013
O significado da escola e do conhecimento escolar na experiência de alunos das camadas populares	Debora Oliveira	2006
Quem é negro e quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos	Marília Pinto de Carvalho	2004

Quadro 3 – Trabalhos selecionados nos grupos de trabalho (GT 14 – Anped)

Fonte: Elaboração própria.

No texto intitulado “Fracasso escolar: evolução das oportunidades de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais”, Paula Louzano (2013) constrói uma narrativa a partir de pesquisas e análises de dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos períodos de 2001 e 2011. A partir de dados estatísticos, a autora mostra que mesmo controlando fatores como raça, sexo, escolaridade dos pais e região geográfica, os estudantes pretos apresentam um acúmulo de desvantagens em relação aos seus colegas pardos e brancos repercutindo em experiências escolares distintas. Considera que no final do 1º ciclo do ensino fundamental seria o momento adequado para compreender como os fenômenos de repetência e evasões se articulam às características dos alunos. No que tange ao gênero, adverte que as probabilidades de fracasso entre os meninos são maiores, no entanto, ao se vincular o fator raça, os meninos negros se tornam mais vulneráveis às expectativas de fracasso diminuindo suas probabilidades de sucesso escolar.

Sobre esse mesmo assunto, a pesquisa realizada por Marília Pinto de Carvalho (2004), coaduna com as reflexões de Louzano, pois a autora procurou relacionar o baixo desempenho escolar às classificações raciais atribuídas pelas professoras (heteroclassificação) e pelos próprios alunos (autoclassificação) do I ciclo do ensino fundamental⁴. A contribuição deste artigo vai além do debate sobre raça e sucesso/fracasso escolar, pelo fato de a pesquisa ter como interlocutores as crianças para a coleta de dados. Além disso, a autora apresenta os desafios da construção de um instrumento que adapte a realidade desta faixa etária e os dilemas em relação à autodeclaração de cor/raça.

No outro artigo selecionado neste GT, Oliveira (2006) busca trabalhar com as percepções dos alunos a partir dos sentidos e significados que eles atribuem à escola, os professores e a importância referida às suas expectativas e projetos de vida.

Através de diferentes instrumentos para a coleta de dados, a pesquisadora dialoga com 10 alunos de classes populares com idades entre 10 a 14 anos, matriculados no II ciclo do ensino fundamental de uma escola pública. Os achados da pesquisa apontam que os alunos ora reconhecem e valorizam a importância da escola para o futuro e inserção no mercado de trabalho; ora não conseguem relacionar a finalidade dos conteúdos estudados. Quanto ao sucesso e fracasso escolar, eles identificam que a escola é o caminho para se chegar aos sonhos desejados, no entanto, apontam um descontentamento em relação ao trato das professoras com eles e a ausência de uma metodologia que os motivem a estudar. A autora observou que muitas situações de fracasso e das frustrações nas experiências desses alunos estão relacionados à maneira inadequada como os professores se comportam em sala de aula, assim como os padrões de interação deles com os estudantes.

O GT 21 trata das temáticas relacionadas às questões raciais. Até o ano de 2008, esse GT era intitulado “Afro-brasileiros e educação”. No ano seguinte, passou a ser denominado “Educação e Relações Étnico-Raciais”, tendo em vista, a aprovação da lei nº 11.645/08, que ampliou a lei nº 10.639/03, incorporando a temática indígena.

Entre os trabalhos apresentados neste GT, dado o recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, encontramos três trabalhos que abordavam as questões relacionadas a racismo e desempenho escolar; redes de apoio e trajetórias escolares; relações raciais, família e sucesso escolar. Apesar de

⁴ O ciclo I da educação fundamental equivale aos cinco primeiros anos de estudo (do 1º ao 5º ano do EF). O ciclo II corresponde do 6º ao 9º ano do EF.

esses trabalhos estarem direcionados aos jovens do ensino superior, consideramos importante mantê-los, pois a visão dos professores a respeito do sucesso escolar, a fala dos jovens sobre suas estratégias e o reconhecimento das redes de apoio para que conseguissem concluir a graduação se correlacionam com o racismo.

Título	Autor/a	Ano
Educação e relações raciais: família, sucesso escolar e a percepção de alguns universitários negros sobre a cor	Andréia Maria da Cruz Oliveira	2004
Educação superior: a importância das “redes de apoio” na trajetória escolar de alunos negros universitários	Edmara da Costa Castro	2005
Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdade e racismo	Joana Célia dos Passos	2006

Quadro 4 – Trabalhos selecionados nos grupos de trabalho (GT 21 – Anped)

Fonte: Elaboração própria.

No trabalho de Andréia Oliveira (2004), a pesquisadora procura conhecer e compreender a construção da identidade racial e das trajetórias de jovens estudantes negros universitários, assim como o papel da família no processo de sucesso escolar. Apesar dos jovens serem provenientes de classes populares, cujos pais têm baixa escolarização e ocupação profissional de menos prestígio, todos reconhecem a importância da educação como caminho de mobilidade social. Destarte, as famílias constroem estratégias para manter os filhos no processo de escolarização. Apesar dos fortes indícios da ausência de capitais cultural e econômico, elas se reorganizam viabilizando condições de tempo para os estudos dos filhos, assim também impulsionando palavras de apoio e coragem nos momentos difíceis, estimulando-os. A percepção dos jovens sobre sua negritude é destacada pela autora como um ponto alto para o pensamento crítico a respeito das vulnerabilidades ao longo do percurso e o reconhecimento do êxito escolar apesar das chances remotas.

No trabalho intitulado “Educação Superior: a importância das “redes de apoio” na trajetória escolar de alunos negros universitários”, Castro (2005) procurou conhecer como os alunos negros dos cursos de mais prestígio conseguiam obter sucesso no processo escolar até a universidade. A autora se interessou pelo percurso realizado por eles, os desafios enfrentados e apoios recebidos. Nesse estudo, a pesquisadora constatou que o investimento familiar foi o diferencial nessa conquista, especialmente do pai e da mãe. Assim, destaca-se, nessas histórias de sucesso, o apoio da figura paterna nas questões financeiras e nas condições mínimas de conforto para os filhos, e da figura

materna no companheirismo, na cobrança e no incentivo através de palavras de otimismo, mostrando a importância social dos estudos. Castro chega à conclusão de que apesar de muitas famílias não possuírem recursos financeiros, elas se mobilizam buscando estratégias dentro da família ou entre amigos e vizinhança, a fim de ajudar no enfrentamento dos desafios em prol do êxito escolar dos filhos.

No estudo realizado por Passos (2006), a autora analisa a trajetória escolar de alunos negros matriculados na educação de jovens e adultos (EJA) e busca entender suas percepções sobre o racismo, a desigualdade e o papel da escola em suas vidas. Nas entrevistas, a pesquisadora dialoga com grupos de alunos negros e brancos, todavia, percebe que a trajetória dos negros se torna mais acidentada e permeada de estereótipos, muitos destes, introjetados pelos alunos e que implicam no abandono escolar precoce. Assim, as reprovações e diversas interrupções no processo de escolarização são informações detectadas pela pesquisadora como recorrentes, do mesmo modo que, primeiramente, buscam para si a culpabilização do baixo rendimento e, em seguida, a dinâmica escolar através das práticas pedagógicas dos professores, a falta de paciência nas repetições do conteúdo já ensinado, a difícil relação entre professor-aluno.

A autora concluiu que, apesar dos jovens negros perceberem como não natural os percursos tão acidentados de suas trajetórias escolares, eles não identificam as razões para isso. O racismo também é considerado como algo não vivenciado por eles durante a escola, no entanto, no decorrer das falas narram diferentes episódios em que a cor da pele, o cabelo, os traços físicos, olhares, ou mesmo o fato de serem as únicas presenças em determinados ambientes compreende um clima racista não reconhecido dessa forma por eles. Apesar dos estudantes negros naturalizarem mais as desvantagens em seus processos escolares, eles veem a escola como um lugar propício para o resgate da autoestima e o retorno para os bancos escolares como caminho de emancipação.

Alguns artigos publicados nos Congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) foram relevantes no que tange ao aprofundamento das discussões a respeito dos conceitos de desigualdades, desempenho escolar e questões raciais. No quadro a seguir, selecionamos três que identificamos trazer contribuições para o escopo desta pesquisa.

Título	Autor/a	Ano
Desigualdades raciais e desempenho escolar no Brasil	Juliana Frizzoni Candian e Wagner Silveira Rezende	2011
Desigualdades raciais e desempenho acadêmico no Brasil	Arnaldo Lôpo Mont'Alvão e Luiz Flávio Neubert	2016
Como o racismo aumenta a desigualdade social no Brasil: uma análise histórica	Karl Monsma	2016

Quadro 5 – Trabalhos selecionados nos grupos de trabalho (GT 28/ GT 6 – Anpocs)

Fonte: Elaboração própria.

No artigo “Desigualdades raciais e desempenho escolar no Brasil”, Candian e Rezende (2011) constroem uma narrativa explorando o conceito e os debates em torno da desigualdade, suas raízes históricas e o pensamento social brasileiro que afetam todos os setores da vida. Ainda que os autores não dialoguem diretamente com os alunos, eles utilizam dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 2º e 3º do ensino médio para problematizar os possíveis efeitos do sucesso e do fracasso escolar na trajetória dos alunos, tendo como marcador o recorte racial.

O estudo conclui que tanto o sucesso quanto o fracasso escolar são mediados por fatores intra e extraescolares que tendem a reforçar ou impulsionar os desempenhos. Por outro lado, ressaltam que as desigualdades estão associadas à cor e, no caso da escola, as desigualdades existentes na sociedade seriam reforçadas pelos professores, fazendo-os desacreditar de suas próprias capacidades.

Esse aspecto também é comentado por Mont'alvão e Neubert (2016) no texto “Desigualdade raciais e desempenho acadêmico no Brasil”. O estudo investiga os fatores que influenciam as desigualdades raciais no desempenho acadêmico empregando um modelo de decomposição de médias aplicado ao desempenho de alunos de 9º ano a partir da Prova Brasil de 2013. Para os autores, os fatores que determinam essas diferenças estão relacionados aos recursos familiares, à qualidade das escolas, às trajetórias individuais e a outras variáveis ligadas aos professores.

Os principais resultados indicam que se estudantes negros tivessem os mesmos recursos dos brancos, diferenças de desempenho diminuiriam em quase 50%, e se tivessem os mesmos retornos educacionais, as desigualdades diminuiriam mais de 40%. No entanto, apesar dessas alterações, o peso da cor da pele sustenta uma desigualdade efetivamente mantida mesmo em situações equivalentes entre brancos e negros.

O trabalho de Karl Mosma (2016) se diferencia dos anteriores, pois traz uma abordagem histórica das relações sociais construídas no país após o período da abolição e faz uma crítica a respeito dos dados de desigualdades raciais que controlam estatisticamente vários indicadores sociais, como ocupação, renda, escolarização, no entanto, não explicam tais desigualdades como evidências do racismo. O autor afirma que as diferenças raciais na classe são consequências do racismo desde a escravização que se perpetuou na pós-abolição até os dias de hoje.

Para justificar suas afirmações, Mosma faz um profundo levantamento das condições desiguais determinadas para os negros e imigrantes no início do século XX, o que favoreceu a ocupação dos brancos e imigrantes a atingirem posições privilegiadas e a melhorar suas condições de vida. Neste ínterim, a educação ocupou um papel fundamental para absorção da mão de obra mais especializada e, como consequência do racismo, os descendentes de africanos escravizados ficavam, em sua grande maioria, restritos aos setores subordinados e impedidos de continuar sua formação nos níveis mais avançados de escolaridade, sendo excluídos de profissões com melhores remunerações. Enquanto isso, a população branca avançava na escolarização.

Nesse sentido, o autor considera que o racismo implicou na distribuição regional, ocupacional, educacional entre negros e brancos e seus reflexos impactam e perpetuam as desigualdades. Sendo a escolaridade uma das variáveis responsáveis pela mobilidade social, o autor sinaliza que o racismo penetra o sistema educacional reservando para a população negra as piores escolas, com baixos investimentos e recursos, impedindo a progressão deste grupo racial.

Encontramos outras contribuições importantes nas publicações da revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (ABPN) e nos Anais do IV Colóquio Internacional de Educação na contemporaneidade através dos trabalhos de Araújo (2012) e de Chagas, Barbosa e Santos (2006), respectivamente.

O artigo de Araújo (2012) – “Educação, desigualdade e diversidade: grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro” – reflete sobre as desigualdades sociais e culturais existentes no sistema educacional brasileiro e como os grupos historicamente discriminados são atingidos no que tange às dificuldades de acesso e permanência. O autor parte do pressuposto que o ensino oferecido nas escolas que atende a esses grupos não corresponde as suas demandas, necessidades e interesses, do mesmo modo que não oferecem

elementos mínimos para que esses sujeitos se desenvolvam plenamente. No entanto, enfatiza que, mesmo diante das disparidades no campo educacional, ainda é consenso que o investimento na educação proporciona meios para diminuir as desigualdades sociais.

Encontramos no trabalho de Chagas, Barbosa e Santos (2006) – “O fracasso escolar na percepção do aluno” – uma discussão significativa para esta pesquisa, pois as autoras buscaram ouvir diretamente alunos do 7º ano de escolaridade de duas escolas estaduais de Sergipe. O objetivo foi verificar, a partir da percepção dos alunos, se os fatores internos e externos atribuídos ao insucesso escolar por eles se associavam às características de gênero, raça e classe social. Mediante ao questionário respondido, os alunos sinalizaram fatores importantes no processo de aprendizagem que contribuíssem para o sucesso e aqueles que condicionavam ao insucesso. No que tange ao sucesso, apontaram com maior relevância a boa relação professor-aluno, seguido da inteligência, relação com os colegas, disciplina dos alunos e, por último, a metodologia utilizada pelos professores. Em relação ao insucesso, houve pequenas variações em relação ao sucesso, apesar de se utilizarem das mesmas categorias. Assim, destacam a relação professor-aluno, no sentido do comportamento hostil do professor como o primeiro fator causador do insucesso. Em seguida, a falta de disciplina dos alunos, o relacionamento com os colegas, a metodologia inadequada do professor, a baixa inteligência e a desestruturação familiar.

É muito significativo destacar que tanto os fatores do sucesso e insucesso atribuídos pelos alunos são majoritariamente de ordem externa. Sendo assim, as autoras concluíram que os alunos elegeram como fator atribucional para a causa do fracasso escolar a existência de problemas em suas relações interpessoais, ausência ou inadequação de recursos didáticos e acolhimento associado a outros fatores.

Apesar do texto se propor a identificar se os alunos associavam o fracasso escolar às questões de gênero, raça e classe, a reflexão a partir da relação ou não com tais fatores não esteve presente na discussão. Acredito que, conforme apresento em uma das minhas hipóteses, os alunos não conseguem fazer essa correlação, talvez pela pouca idade e pela ausência de debates críticos e sociorraciais durante as aulas.

Cabe ressaltar que no decorrer da construção do objeto de estudo, dois trabalhos foram significativos: a obra de Bernard Lahire (2004), que inspirou diversas pesquisas sobre a discussão da ruptura da profecia autorrealizadora do

fracasso por grupos populares, e a dissertação de Caroline Jango (2017), que busca dialogar diretamente com as crianças o lugar que o racismo ocupa a partir de suas experiências como alunos/as negros/as na escola.

Na obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, Lahire (2004) realiza uma profunda investigação com crianças provenientes de classes populares na faixa etária de aproximadamente 8 anos de idade, cursando a 2ª série de uma escola pública francesa. Seu objeto principal foi compreender o que acarretava o sucesso escolar de algumas crianças e o fracasso de outras, todas oriundas de famílias populares que apresentavam variáveis semelhantes, tais como, baixa renda e baixo nível de escolaridade.

Para chegar às suas conclusões, o autor realizou entrevistas com as famílias das crianças selecionadas e conseguiu observar a dinâmica e a estrutura familiar no seu cotidiano. No ambiente escolar, entrevistou as crianças, seus respectivos professores e os diretores. Para ele, a família e a escola podem ser consideradas redes de interdependência. A partir dos resultados elencados, Lahire considerou que há um imaginário social que atribui o fracasso escolar às diferentes “ausências” e à omissão familiar, quando, na realidade, as famílias criam estratégias de acordo com suas possibilidades para investir naquele/a filho/a com um “dom” para o sucesso. A pesquisa evidencia como o acesso aos bens culturais, sociais, familiares, entre outros, são importantes, mas, todavia, o sucesso ou o fracasso escolar em contextos familiares semelhantes ou diferenciados estariam mais relacionados com a forma como as famílias investem na educação, priorizam os investimentos pedagógicos e as condições de transmissão de conhecimentos colocados à disposição das crianças, independente de acesso a muitos ou poucos recursos.

Vale destacar, nessa sequência, a contribuição de Caroline F. Jango (2017), através de sua dissertação de mestrado, intitulada “Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola”. A partir da teoria das representações sociais de Moscovici (2003), a pesquisadora analisou o olhar das crianças sobre a escola, o racismo e a identidade racial. Caroline dialogou com crianças autodeclaradas negras na faixa etária entre 7 a 13 anos, estando todas matriculadas em séries correspondentes aos três últimos anos do ensino fundamental I.

Seus resultados da pesquisa apontaram as relações assimétricas de raça dentro da sala de aula, na organização do espaço escolar e nas relações que se constituíam. Assim, a autora enfatizou que “as crianças negras não têm garantido o seu direito de acesso e permanência na escola com igualdade de

condições em relação às crianças brancas.” (JANGO, 2017, p. 290). Nessa mesma linha de considerações, afirma que as narrativas das crianças demonstraram que a escola se configura como um espaço fértil para torná-las discriminadas pelos seus pares por vias de xingamentos, apelidos pejorativos e de cunho racista, sempre sob o olhar silencioso dos/as professores/as.

Nesse sentido, a escola compactua com certos padrões que desqualificam os/as alunos/as negros/as, alimentando diferentes formas de exclusões, como por exemplo, a organização dos lugares dentro das salas de aula, onde as crianças negras, em grande parte, são colocadas em lugares de menos prestígio de atenção dos professores. Apesar de a pesquisadora não buscar a correlação lugar-(in)sucesso, acreditamos que talvez a localização das crianças na sala de aula influencie de alguma forma seus resultados.

O encontro com esses trabalhos reforçam as apostas na pertinência do tema, no aprofundamento dos debates já transcritos por esses/as e outros/as pesquisadores/as, bem como, em descobrir nas lacunas inerentes das próprias pesquisas já realizadas um novo caminho a ser trilhado. Acreditamos que a originalidade desta pesquisa esteja em pensar as categorias “sucesso” e “fracasso” como objetos do racismo e, ao mesmo tempo, dar ênfase ao protagonismo dos/as alunos/as que se encontram na reta final de um ciclo onde começam a acentuar o afunilamento e o embranquecimento. É importante problematizar que o sucesso de alunos negros dentro de uma sociedade racista tende a ser transformado através das mídias e da sociedade como uma das muitas ciladas do racismo, pois, não raras vezes, impede que se reflita criticamente sobre o êxito individual e seus efeitos perversos no coletivo.

3.2 Reflexões acerca de alguns conceitos centrais

Trataremos aqui de alguns conceitos centrais que consideramos importantes para o aprofundamento de nossas análises. É certo que esses conceitos não são os únicos, assim como ocorre com os autores apresentados neste diálogo. Diante da complexidade do tema e dos conceitos que envolvem esse debate, elegemos os conceitos de sucesso e fracasso escolar, racismo, hierarquias de excelência, meritocracia, colonialidade, expectativas e aspirações e redes de apoio para nortear nossas reflexões a partir dos dados coletados. Ressaltamos que não temos a pretensão em trazer todas as referências que compõem o debate de tais conceitos, pois reconhecemos os limites que por ora

esta pesquisa apresenta, mas informamos ao leitor que em nossas análises dos dados traremos outras reflexões à luz desses autores e de outros interlocutores que estarão presentes para enriquecer nossa compreensão sobre o tema.

3.2.1

Sucesso e fracasso escolar

Conforme já apontamos, o debate do sucesso e do fracasso são dois conceitos fundamentais nesta investigação. Ambos podem ser utilizados em diferentes contextos, todavia, o sentido de sucesso está sempre relacionado a uma pessoa ou a uma situação cujo imaginário é o de “se sair bem”, “ter bons resultados”, “bom êxito”. O fracasso, suscita a ideia de “insucesso”, “mau êxito” ou “resultados ruins”. Nesta investigação, o recorte é sobre o sucesso e fracasso escolar, fenômenos que desafiam a educação brasileira.

É importante chamar a atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que acontecem muitas reformas políticas e projetos implementados nas escolas, o insucesso/fracasso escolar de estudantes, principalmente na transição do ensino fundamental, continua sendo um agravante. As crianças das classes populares, especificamente as negras, entram na escola e se sustentam nesse espaço no máximo até a adolescência, mas não permanecem nele para cumprir um ciclo que oportunize e os qualifique a ocupar posições sociais de mais prestígio. Em contrapartida, o rompimento dessa lógica por alguns alunos pertencentes a esse grupo racial ocupa um lugar de “extraordinário”. Consideramos, assim, que a escola com seus instrumentos, visando uma uniformidade não conseguiu atender as demandas heterogêneas de seu público. Ao longo de mais de três décadas, muitos autores vêm problematizando esse fenômeno a partir de diferentes abordagens. Apresentaremos a seguir algumas perspectivas de teóricos que consideramos importantes para ampliar as nossas reflexões nesta pesquisa.

Para Bernadete Gatti (2010), o sucesso escolar é entendido como o processo pelo qual alunos percorrem anos escolares em progressão crescente, desenvolvendo aprendizagens significativas e conhecimentos selecionados como historicamente relevantes para a vida na sociedade contemporânea. Porém, a autora chama a atenção para a forma como termo é usado na escola, sendo empregado para qualificar alguém como bem-sucedido apenas no domínio dos conteúdos curriculares, com ênfase nas competências cognitivas. Conforme apresenta a autora, as provas, em seus diferentes modelos de

avaliação, são empregadas nas escolas como forma de auferir que um aluno foi bem ou malsucedido. Daí, o foco se volta todo para o aluno. Afirma assim que esse aspecto é importante, mas não apenas o único capaz de determinar quem é exitoso e quem não é.

A exemplo de Gatti, que argumenta sobre a forma como é atribuído o sucesso escolar, Margarida Pocinho (2009, p. 363) acrescenta que além do esforço pessoal, estratégias de motivação são eficazes para o bom resultado. Para a autora, é necessário proporcionar um clima e situações de promoção da autoestima dos alunos como um componente importante para que ocorra sucesso escolar. Os professores, os pais, a escola devem fornecer *feedbacks* acerca de cada contribuição que é dada pelos alunos, incentivando-os a atingir o êxito, pois essas atitudes promovem um sentimento de competência, controle do seu processo e autoestima.

Já o fracasso escolar, é um fenômeno complexo e se inter-relaciona a partir de diferentes variáveis. Louzano (2012) considera que o problema está associado a determinadas características dos alunos, porém, destaca que a origem racial apresenta-se como um primeiro agravante, seguido do sexo, origem familiar e região onde mora. A autora chama a atenção para duas questões importantes: a primeira é o reconhecimento da educação como um fator fundamental no favorecimento da mobilidade social e a segunda, é que no Brasil, apesar de não haver limitações no acesso à educação básica, ou seja, meninos e meninas de todos os grupos raciais ou classes têm as mesmas oportunidades de entrada, ocorre uma diferenciação a favor das meninas, pois em se tratando de fracasso escolar, taxas de distorção idade-série, repetências e abandonos, por exemplo, os meninos, principalmente os negros, são os mais afetados. Esses achados também foram observados por Carvalho (2004), ao considerar que as razões do fracasso escolar são antigas, profícuas e os debates oscilam entre a culpabilização das famílias, dos alunos e a busca de causas intraescolares. No entanto, a autora adverte que há uma complexificação do debate que indica múltiplas dimensões que interferem nesse processo e que é preciso levar em conta tanto as condições socioeconômicas e como as de origem cultural. Adverte que há grupos que são mais conduzidos ao fracasso ou que a escola fracassa em ensinar-lhes, como é o caso dos meninos negros. Esses estão em número maior que as meninas negras e brancas e que os meninos brancos.

3.2.2 Efeitos da colonialidade

Fizemos uma opção de pensar a respeito da relação raça/racismo e fracasso/sucesso como produtos da díade modernidade/colonialidade que está relacionada diretamente às desvantagens, expectativas e aspirações, e às construções acerca do mérito.

O racismo na modernidade exige esse olhar, uma vez que todas as relações continuam pautadas na assimetria organizada com base na dominação e sobreposição racial. O jogo e as regras da colonialidade são racializadas e mantêm sua continuidade através das estruturas que sustentam o aparelho ideológico reprodutor do racismo. Nessa dinâmica, as instituições de ensino e a mídia, principalmente, tornam-se aparelhos funcionais, reproduzindo a ordem da cultura e da racionalidade dominante, dos “corpos normais” e da manipulação cognitiva que emite informações nas entrelinhas e poderosas a respeito de quem ocupa os lugares, de quem é bem bem-sucedido, quem cala e quem domina o poder da palavra e da história.

Uma das pistas que iremos perseguir para entender a multidimensionalidade do racismo e suas implicações no campo educacional, além da literatura clássica, é ampliar o diálogo sobre as desigualdades a partir dos efeitos da colonialidade que determina os lugares e as diferenças uns dos outros, hierarquizando-os. Concordamos com Pereira (1978), ao entender que as diferenças provêm da diversidade de processos históricos e sociais e identificá-las não é uma atitude racista. A questão é colocá-las como barreiras entre os homens, estabelecendo uma nova ordem de superioridade e inferioridade.

O que está posto nesse debate da colonialidade é o efeito da dominação a partir da raça nas formas de organização e relações sociais, assim como os impactos no ser, no saber e no poder.

Para Aníbal Quijano (2002), o debate da colonialidade se apoia no eixo colonial “dominação-exploração-conflito”, que determina o sistema-mundo moderno a partir do ponto de vista europeu, estabelecendo, assim, os modos de organização social, político, econômico, epistêmico, racial. Ainda nessa mesma linha de considerações, o autor se refere à colonialidade como:

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em

cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (Quijano, 2010, p. 85).

Esses apontamentos estão inspirados na ideia de raça e identidade racial como instrumentos de classificação da população, ou seja, uma construção mental que expressa a experiência da dominação e do controle. Na esteira desse debate, o conceito fundante que atravessa essa díade: dominação-exploração é o que Quijano chama de “Colonialidade do Poder”. Esse conceito torna-se importante para esta pesquisa porque, quando trazemos para o cenário da educação as perduráveis desigualdades entre negros e brancos e os questionamentos em torno do sucesso e fracasso, reconhecemos que a escola por vezes, através de sua organização, reproduz esse poder por meio dos conteúdos curriculares, livros didáticos, avaliações; e, ao mesmo tempo, em outras circunstâncias, promove uma tensão e rupturas quando “*ensina a transgredir*” (bell hooks, 2013) e problematiza esse “Poder”.

Em face a essa perspectiva, para Ramon Grosfoguel (2008), a colonialidade organiza as divisões sociais e as hierarquias a partir da raça/racismo conforme conhecemos hoje. Assim, as formas de trabalho, a hierarquia global das relações entre os sexos e a ideia de inferioridade são afetadas pela raça. Desse modo, “a ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global.” (Grosfoguel, 2008, p. 124).

Ao referir-se ao domínio e a colonização europeia na África, Albert Memmi (2007) explicita como o colonialismo pautou as relações entre o colonizado e o colonizador. De acordo com o autor, “o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une o colonizador e o colonizado” (p. 67), ou seja, não há colonialismo sem racismo e ele é a chave organizadora desse sistema.

As contribuições deste autor se tornam importantes para a nossa reflexão a respeito do conjunto de comportamentos que estão presentes no cotidiano das relações sociais e raciais que são reproduzidas na escola. No bojo das iniquidades raciais, o autor ressalta que “o racismo está tão espontaneamente incorporado aos gestos, às palavras, mesmo a mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista” (p. 56) e acrescenta que, em linhas gerais, o racismo resume na:

Dominação e na sujeição; na agressão e no medo; na injustiça e na defesa dos privilégios; na alegação do dominador e na sua autopersuasão, no mito e na

imagem negativa do dominado, na destruição, finalmente, a anulação da vítima para o benefício do seu carrasco⁵⁵. (Memmi, 2010, p. 55).

Dado o exposto, esses comportamentos se tornam indispensáveis como estratégias do sistema de dominação da colonialidade, atuando de modo direto e indireto na produção do rebaixamento e “conformismo” do colonizado de seu lugar de “não exitoso”.

3.2.3

Racismo: um fenômeno com múltiplas facetas

Se há uma controvérsia sobre a etimologia do termo raça e se trata de um conceito relacional e histórico da modernidade, o racismo enquanto uma crença sustentada na ideia de inferioridade e superioridade dos povos e etnias se fortaleceu como ideologia popular e instrumento de manipulação política e dominação.

Para Almeida (2018, p. 25), embora o racismo seja diferente de preconceito e discriminação racial, todos estão associados à ideia de raça e se inter cruzam. Desse modo, o autor entende que:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

A definição acima nos faz entender que o racismo é funcional e age de forma a justificar tratamentos diferenciados e discriminatórios entre os grupos, naturalizando, assim, as desigualdades. Almeida (2018) ressalta, ainda, que dentro desse debate sobre a questão racial podemos encontrar as mais variadas definições de racismo e suas respectivas relações com a subjetividade do ser, com o Estado e com a economia. Em síntese, a concepção individualista que parte da relação estabelecida entre o racismo e a subjetividade não admite a existência do racismo, mas sim do preconceito. Essa concepção se limita a olhar o racismo somente pelos aspectos comportamentais e se reproduz sobre frases do tipo, “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “tenho até amigos negros”, entre outras.

⁵⁵ Tradução nossa do original: “*Dominación y la sujeción; la agresión y el miedo, la injusticia y la defensa de los privilegios, el alegato del dominador y su autopersuasión, el mito y la imagen negativa del dominado, la destrucción finalmente, la anulación de la víctima en provecho de su verdugo.*”

Na concepção institucional, o racismo atua a partir do funcionamento das instituições, seja a escola, o Estado, os hospitais entre outras, pois é no interior das regras institucionais que a dominação se dá pelas vias do estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça e que servem para manter a hegemonia de um grupo racial no poder e as desvantagens dos grupos subalternizados. Por fim, a concepção estrutural que está relacionada diretamente à ordem social e às relações que nela se estabelece. Sendo assim, as instituições apenas materializam a estrutura social que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos. Almeida (2018) esclarece que essa estrutura é constituída de inúmeros conflitos e que o racismo se expressa, nesse contexto, como desigualdade política, econômica e jurídica, ou seja, “o racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.” (p. 39). Tendo em vista essas três concepções apresentadas por Almeida, e sem querer gerar quaisquer generalizações e exageros, consideramos que a escola não é o único espaço que reforça e age sob esse imaginário social, todavia, ao pensar no sucesso e fracasso escolar – nosso objeto de interesse nesta pesquisa – cabe pensar como as instituições ora respondem à ordem social, ora visam “combater” o racismo pelas vias de implementação de práticas antirracistas.

Vale ressaltar as contribuições de Munanga (1996, 2003) sobre como as concepções do racismo passaram por ressignificações ao longo do tempo, porém continua persistente e incorporado nas culturas e sociedades. Segundo o autor, duas vertentes fortes definiram o racismo contra o negro. Uma é a ideologia vinculada à cultura ocidental a partir do século XIX que se utilizou de instrumentos biológicos para definir, hierarquizar e explorar grupos humanos de forma legitimada; e a outra, compreende situações de conflito entre as pessoas, que acarretam desigualdades. No entanto, o que destacamos de pertinente é que Munanga salienta o deslocamento do eixo central do racismo e o seu uso a partir de formas derivadas, generalizando e qualificando-o como qualquer atitude ou comportamento de rejeição ou injustiça social, ou seja, um esvaziamento da gravidade nefasta do racismo.

Destarte, o uso de expressões como: racismo contra as mulheres, contra jovens, contra homossexuais, contra pobres entre outros grupos é baseado por analogias resultantes da biologização de um conjunto de indivíduos pertencentes a uma mesma categoria social. Desse modo, esse deslocamento pode constituir uma armadilha ideológica, na medida que pode levar à banalização do racismo.

Frases cotidianas reproduzidas, como: “os negros não são os únicos que sofrem racismo” ou “os negros se vitimizam sobre tudo”, por exemplo, correspondem ao que Munanga (1998) afirma, ao dizer que o racismo não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia.

Nessa mesma perspectiva de Munanga, Guimarães (1999, 2009) afirma que o mais correto seria designar tais práticas discriminatórias por termos específicos, como: “sexismo”, “eticismo”, etc. Seu pensamento também coaduna com o de Almeida (2018), pois sinaliza que qualquer análise do racismo no contexto brasileiro deve considerar o processo de formação da ideia de nação e seu desdobramento atual; o intercruzamento discursivo e ideológico da ideia de raça e outras hierarquias, como classe, *status* e gênero e também as transformações da ordem socioeconômica e seus efeitos regionais.

Entre as muitas contribuições que Guimarães nos apresenta ao longo de sua trajetória de pesquisa no campo das relações raciais, é interessante destacar os mecanismos que o racismo opera na atualidade. Se as teorias racistas baseadas na biologia para legitimar hierarquias já não têm legitimidade social e perante a legislação todos, independente da “raça”, são possuidores dos mesmos direitos, nem por isso o racismo deixa de existir, mas, passa por um “refinamento” através de diferentes ações. Concordamos com o autor ao dizer que a noção de superioridade e inferioridade substituiu a noção de raça nos discursos oficiosos, não obstante, as desigualdades e diferenças se engendraram nas desigualdades de oportunidades, nos valores estéticos, nas formas de tratamento, em situações desvantajosas do ponto de vista econômico, político, social, educacional e cultural.

Diante do exposto, não podemos negar que essa reestrutura do racismo, muito bem destacada pelo autor, encontra-se presente no cotidiano escolar definindo as hierarquias de excelência. Nesse sentido, “o racismo não é mais uma ideologia que justifica desigualdades, mas um sistema que reproduz tais desigualdades.” (Guimarães, 1999, p. 105).

3.2.4 Hierarquias de excelência educacional

O conceito de hierarquias de excelência que usaremos para pensar os conceitos de sucesso e o fracasso escolar terá como interlocutor principal Philippe Perrenoud (1999, p. 35), que esclarece:

Nem todas as hierarquias de excelência criadas no âmbito do sistema de ensino são indicadores de êxito ou de fracasso escolares. Os julgamentos de êxito dependem em geral da síntese de várias hierarquias de excelência, operada para fins de balanço, frequentemente em vista de uma decisão de seleção ou certificação.

As hierarquias, desse modo, são construções sociais que através de diferentes representações (notas, avaliações, competências e domínio de saberes válidos) determinarão o grau de aquisição de conhecimentos a serem reconhecidos e legitimados como critérios de excelência. Em outra perspectiva, as hierarquias de excelência encontram-se relacionadas às instituições que através de alguns critérios selecionam os alunos a formar seu corpo discente “qualificado”, a fim de se manter no *ranking* que hierarquiza as “melhores”, “medianas” e “piores” escolas.

Desse modo, tanto o êxito escolar quanto o insucesso fazem parte do funcionamento habitual da escola que direta ou indiretamente é geradora de arbitrariedades e desigualdades. Falar em hierarquias de excelência significa pensar em comparações e classificações em virtude de uma norma de seleção entre aqueles considerados os “melhores” alunos. Para Perrenoud (1999, p. 13), uma hierarquia de excelência não é o reflexo da “realidade”, mas sua funcionalidade depende de avaliações que facilmente geram dicotomias a partir da categorização entre os aprovados e reprovados, os bons e maus alunos, os capazes e incapazes, as turmas “fortes” e as “fracas”. Essas dicotomias estão associadas a preconceitos e estigmas que influenciam diretamente a autoestima dos alunos.

O que nos interessa, afinal, nessa discussão, é pensar como as hierarquias de excelência estão relacionadas às assimetrias raciais e influenciam os discursos familiares proferidos pelas diferentes redes de apoio dos alunos. Dado o contexto exposto, o autor enfatiza e problematiza a construção dessas hierarquias, afirmando que “a escola tem o poder de declarar quem fracassa e quem tem êxito” (Perrenoud, 1999, p. 37). Diante das consequências que acarretam a noção de sucesso e o fracasso escolar, as expectativas do professor, as aspirações dos alunos e de seus pais, os resultados obtidos ao longo do percurso vão definindo o cenário futuro.

Observamos não somente em nossa pesquisa, mas no cotidiano de adolescentes e jovens que suas projeções futuras dependem do seu histórico de êxitos e de insucessos obtidos ao longo da trajetória escolar. Por outro lado, Perrenoud também sinaliza que as definições do futuro dos alunos se

apresentam em gradações que compreendem aspirações mais altas até as mais baixas, de acordo com grupos específicos:

Uns consideram que uma carreira só é bem-sucedida se levar a estudos universitários completos. Outros se satisfazem com um diploma qualquer, com a aprendizagem de um bom ofício ou com um mínimo de cultura geral. A escola se abstém de dizer sem rodeios quem tem êxito e quem fracassa. Ela faz declarações ambíguas, afirmando, em seu discurso democratizante, a igual dignidade de todas as habilitações e de todas as formações, ao passo que desmente essa equivalência em mil situações cotidianas. (Perrenoud, 1999, p. 38).

Em suma, verifica-se que o êxito e o fracasso estão relacionados a decisões do momento “aqui e agora” e do futuro. As crenças socialmente construídas sobre as hierarquias de excelência não são contestadas, e quando são não encontram eco, pois a escola recebeu da sociedade o direito de impor sua definição àqueles “premiados” que veem seu *status* como uma verdade e mérito pessoal. Ao mesmo tempo, as hierarquias vistas como exitosas ocupam um lugar de superioridade, de vantagens e de conhecimento legítimo pelo viés de uma cultura dominante, mas por outro lado, conforme afirma Perrenoud (1999, p. 40), “existem inúmeras desigualdades reais de conhecimento e de competências que a escola desconhece e não mede.”

3.2.5 Reflexões sobre o mérito

A discussão que envolve o mérito é bastante polêmica. O que significaria ter mérito para alcançar o êxito? Ou melhor, há legitimidade no mérito em relações sociais e raciais assimétricas? Esse conceito é importante nesta pesquisa porque o alcance do sucesso escolar envolve um imaginário popular em que o esforço, a boa vontade e a dedicação são os elementos fundamentais da “receita” para atingir os bons resultados.

D’Adesky (2006) vai direto ao ponto, ao sinalizar que a defesa estrita do mérito escolar gera uma seleção social que reproduz desigualdades entre aqueles provenientes dos meios mais favorecidos em detrimento daqueles não tiveram acesso a uma boa escola. Dessa forma, compreende que:

O mérito deve ser compreendido como uma noção relativa [...]. Alcança o seu verdadeiro significado quando está claro de que se trata de uma noção que se supõe relacionada com algo que lhe seja exterior. Na prática, o uso do critério do mérito deveria ser ponderado quando se pretende realizar julgamento o mais equitativo possível. Nesse sentido, parece evidente que é necessário, no mínimo, perguntar: estamos falando do mérito em relação a quê, e em relação a quem? Se conseguirmos responder a esta dupla pergunta, evitaremos o risco de, em nome

do mérito, humilhar, estigmatizar e negar o outro. São atitudes que chegam a se assemelhar, em certas circunstâncias, às mais extremas exclusões como, por exemplo, o elitismo exacerbado que pode denotar, às vezes, traços de racismo. (D'Adesky, 2006, p. 92).

Assim, entendemos que a meritocracia é mais um mecanismo do racismo que se potencializa, por meio de processos seletivos, a manutenção das barreiras que constroem as desigualdades sociais. Ochoa e Orberta (2017) refletem sobre construção das desigualdades sociais com base no mérito como conhecemos hoje, a partir do nascimento da modernidade e do liberalismo, em que o “dom” e a origem familiar não mais determinam os destinos das pessoas, mas sim a autonomia de cada um decidir o seu próprio destino. A novidade trazida pelas autoras e que consideramos importante para esta pesquisa é a intenção de compreender o significado e os impactos do mérito e os resultados escolares a partir do olhar de adolescentes em fase de transição escolar.

A reprodução do discurso do mérito é funcional para “proteger” os grupos privilegiados e, ao mesmo tempo, anular qualquer reflexão crítica a respeito dos mecanismos produtores de vantagens e desvantagens. Com base nos discursos dos adolescentes, as autoras encontram no conceito de “violência simbólica”, de Bourdieu (2009), a ação de produzir o acobertamento da imposição de certas significações sobre outras, ou seja, a dominação imposta pela aceitação das regras; e no conceito de justiça escolar (Dubet, 2004), a complexidade de compreender “justiça” como uma ficção de igualdade e que o mérito se explica pelos esforços de cada um.

Considerando também a relevância de Dubet nesse debate, e levando em conta as reflexões dos autores anteriormente mencionados, compreendemos que nas sociedades assimétricas, a meritocracia se vale em condecorar as exceções dos segmentos subalternizados e assim condenar impiedosamente, a grande parcela que não consegue chegar aos lugares de destaque. Dito de outra forma, a lógica meritocrática dissimula os questionamentos das vantagens obtidas pelos segmentos dominantes que antecipadamente já os premiam com o título de exitosos.

Nesse sentido, é oportuno destacar o que Dubet (2004) aponta a respeito da ficção da igualdade promovida pela escola legitimando, sem qualquer incômodo, a atuação do mérito e afirma:

A igualdade de oportunidades meritocráticas supõe igualdade de acesso [...]. Essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. (p. 541).

E acrescenta:

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. (p. 543).

Considerando todos os elementos e reflexões enfatizados pelos autores aqui apresentados, a interface do mérito na produção das hierarquias de excelência nos coloca a questionar sobre o quão coerente é a função social e cognitiva do racismo em destacar as exceções como regra. O jogo astucioso que envolve esse projeto é de também legitimar o sucesso de alguns “desacreditados” (Valetim, 2012), colocando-os como exemplo e decretando assim as possibilidades de qualquer um ser bem-sucedido, bastando apenas o interesse e o esforço.

3.2.6 **Expectativas e aspirações educacionais**

Segundo Paixão (2008), o modelo ocidental preserva para os brancos, para os negros e para as muitas tonalidades de mestiços, de antemão, que saibam qual é o seu lugar e as expectativas em termos pessoais, estéticos, profissionais, ocupacionais, intelectuais, afetivos, entre outros aspectos relevantes da trajetória de vida. Nesse sentido, muitas vezes a escolha do destino das crianças e jovens de classes distintas já é traçada desde o início do processo de escolarização. As famílias abastadas não só participam das escolhas de seus filhos em relação às aspirações acadêmicas e profissionais, como também sobre as inúmeras possibilidades de escolhas se fazem presentes pelas vias de exemplos e influências familiares ou investimentos de capital pedagógico para a realização. No caso das crianças oriundas de famílias empobrecidas, suas aspirações se tornam limitadas, tendo em vista que os discursos familiares ou o próprio contexto social no qual estão inseridos já transmitem mensagens sinalizando ocupações menos prósperas. O entorno em que vivem as crianças e jovens oriundos dessas famílias também tem um papel significativo na transmissão das aspirações, corroborando com a baixa expectativa, uma vez que os exemplos de mobilidade nem sempre se operam de modo significativo.

Para Bourdieu (2003), as expectativas e aspirações são construídas por meio de condições objetivas (condição social, desempenho dos alunos, capitais, herança familiar, entre outros) em que os indivíduos estão inseridos, e, uma vez internalizadas, passam “a compor o seu *habitus* individual” (Jesus, 2006, p. 18). De acordo com Bourdieu, há uma diferença de investimento de expectativas e aspirações entre as crianças das classes populares e as da classe média.

Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, a crianças das classes média devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pala escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (Bourdieu, 2003, p. 48).

A influência da família e dos grupos nos quais as crianças estão inseridas corresponde ao prosseguimento dos estudos e possíveis (d)esperanças sobre suas escolhas futuras:

[...] entre os desfavorecidos, a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como demedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as orgiens. Assim, tudo concorre para conclamar aqueles que, ncomo se diz, “não têm futuro”, a terem esperanças “razoávies”, ou, como diz Lewin, “realistas”, ou seja, muito frequentemente, a renunciarem à esperança. (Bourdieu, 2003, p. 50).

Lembremos aqui do Relatório Coleman que foi um marco nas pesquisas a respeito do efeito-escola no desempenho escolar das crianças. Um dos achados de sua pesquisa, realizada em meados da década de 1960, coaduna com o que Bourdieu e outros autores vêm apontando sobre a importância das atitudes dos pais para o sucesso dos filhos. Na pesquisa de James Coleman, os resultados apontaram que o interesse dos pais sobre os filhos eram maior nos primeiros anos escolares e, de acordo com os resultados de sucesso ou fracasso do filho nos trabalhos escolares, isso tinha impactos no aumento ou diminuição das aspirações dos pais. Por outro lado, a pesquisa também revelou que os pais que abandonaram a escola ainda no início da adolescência queriam que seus filhos não ficassem na escola além da idade mínima.

Barbosa e Randall (2004) faz uma abordagem interessante em uma pesquisa sobre a influência dos pais, especificamente da mãe, e da professora na escola. Do cruzamento entre as variáveis sexo, renda e cor, as autoras chegaram à conclusão de que os fatores socioculturais têm um peso e a reprodução da lógica dominante de “quem tende a fracassar” se faz presente nos discursos mães. Sendo assim, as expectativas maternas sobre o destino escolar dos filhos evidenciaram que sobre as meninas recaem uma visão mais

positiva em relação aos meninos; as mães de crianças “não brancas” desenvolvem expectativas mais baixas, a renda é um fator forte na formação de expectativas, assim como os anos de escolaridade materna. Na opinião das professoras, as pesquisas mostram que o sexo era a única característica que interferia o julgamento das professoras. Ainda que esses dados revelem um olhar dos professores sobre os alunos “menos afetados” em relação às questões culturais, diversas pesquisas evidenciam que a cor é um determinante das expectativas e aspirações, implicando nas possibilidades de sucesso ou fracasso escolar (Botelho, Madeira, Rangel, 2015; Cavalleiro, 2003; Dias, 1970; Louzano, 2013; Rosenthal, 1968).

A pesquisa de Rodrigo de Jesus (2006) analisa, principalmente, as expectativas e aspirações de jovens estudantes negros e os resultados correspondem com outras pesquisas em que a cor ocupa um lugar definidor de tais aspirações. De acordo com os resultados, o autor chega à conclusão de que as aspirações ocupacionais entre negros e brancos são distintas, tendendo os estudantes negros apresentarem aspirações mais baixas em relação aos brancos.

3.2.7

Redes de apoio e estratégias para o sucesso escolar

Assim como o fracasso escolar, o sucesso está vinculado a um conjunto de fatores que correlacionados contribuem de modo favorável na aquisição de bons resultados no decorrer da trajetória escolar. Pesquisas como as de Teixeira (2003), Silva (2003), Lahire (2004), Castro (2005) e Cruz (2013) destacam estratégias e mecanismos desenvolvidos por sujeitos “improváveis” que rompem com o determinismo do fracasso através da ajuda de pessoas ou grupos que os assessoram de diferentes maneiras. Esse conjunto de estratégias gerenciadas direta ou indiretamente através de diferentes agentes forma o que os autores chamam de “capital social”, “redes de apoio”, “redes de suporte”, “redes de solidariedade ou de ajuda”. Essas redes têm a função de estimular, empoderar, auxiliar nos momentos de dificuldades dos estudantes ou durante toda a trajetória escolar como o intuito de “impedir” o insucesso e seus condicionantes.

Nesta pesquisa optamos pelo termo “redes de apoio”, tendo como referência os estudos de Teixeira (2003, p. 197) que, a partir de Bott (1976, p. 302), destaca:

O conceito de “rede” surgiu na Antropologia Social para ajudar a explicar as novas formas de relacionamentos sociais em sociedades complexas, que coloca o pesquisador diante da variabilidade, tanto da escolha quanto do indivíduo que faz a escolha.

E acrescenta:

São as “redes” de relações o fator social determinante nas trajetórias de ascensão. [...] Só a ideia de rede é capaz de explicar, de forma mais ampla, os mecanismos sociais que conduzem esses indivíduos, desde a gerar até a executar projetos dessa natureza [ascensão social pela via da educação]. (Teixeira, 2003, p. 217-218).

Nesse sentido, a ideia de rede se estende às associações realizadas no âmbito das relações parentais/familiares, sociais, profissionais, acadêmicas, entre outras. Em sua pesquisa de doutorado sobre a trajetória e ascensão de negros na universidade, Teixeira (2003) enfatiza o papel importante das redes de apoio familiares e pessoais como condutores dos destinos educacionais de sucesso, e afirma: “as redes familiares e as redes pessoais conduzem determinados indivíduos a contornar obstáculos, tanto de origem socioeconômica quanto racial, e realizar trajetórias de ascensão.” (p. 198).

A investigação de Castro (2005) também revela que o investimento e o apoio da família agem como um fator importante no incentivo e aposta para o bom desempenho dos filhos. A figura da mãe, principalmente, ganha um destaque no que tange à participação, cobranças e acompanhamento.

Vários estudos apontam a família e a escola como as duas principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento e o processo de aprendizagem das crianças. No entanto, é sabido que nem sempre a família ou a escola atuam neste papel principal de apoio e/ou expectativas duradouras no decorrer de toda a vida escolar de crianças e adolescentes. Diferentes agentes, muitas vezes, entram nesse lugar “particular” incentivando e possibilitando meios de atenuar as fragilidades e desafios existentes.

Destacamos a contribuição de Silva (2003, p. 140) para aprofundar esse conceito, uma vez que ele compreende que a permanência escolar decorre da dinâmica estabelecida entre as características do agente e as redes sociais nas quais ele se insere. Isso significa dizer que o sucesso e continuidade escolar dependem muito da valorização e importância que a família depreende sobre o tempo e o investimento escolar na influência de uma ascensão social exitosa. Outra contribuição do autor que desperta nossas reflexões sobre o objeto de estudo desta tese diz respeito ao tempo determinado de participação familiar como apoio. Silva (2003) destaca que é comum entre os adolescentes das

camadas populares, os pais “os emanciparem academicamente” ao final do ensino fundamental, ou seja, os passos seguintes e avanços são de responsabilidade do próprio filho, principalmente no caso dos meninos.

Lahire (2004) também nos ajuda a entender as várias estratégias de que as redes de apoio familiar se utilizam para atender as necessidades e expectativas de sucesso depositadas nos filhos que “levam jeito” para os estudos. Essas estratégias são múltiplas e exigem um esforço de articulação de investimentos pedagógicos, mesmo diante de uma situação econômica precária; negociação com a escola e professores demonstrando interesse na vida escolar dos filhos; ajuda de parentes ou vizinhos mais escolarizados, entre outros planos de ação.

É com esse olhar das diferentes participações das redes de apoio e os repertórios e ações proferidas que conduziremos esta reflexão. Diante desses breves apontamentos acerca do conceito, ressaltamos que essa discussão será aprofundada a partir dos dados obtidos no campo empírico com os adolescentes.

4

Com licença, “tô” chegando: o perfil das escolas e algumas reflexões a partir de observações e dos primeiros contatos nas escolas

Sendo a escola um lugar familiar, é necessário um esforço nosso para gerar um “estranhamento” que desloque o nosso olhar e nossas percepções diante do conhecido e daquilo que nos parece óbvio. Da Matta (1987) nos instiga a descobrir o exótico no familiar e o familiar no exótico e, neste exercício, procuramos durante o período de observações descolonizar o nosso olhar e nossas reflexões já consolidadas de outras experiências escolares. Somada a essa questão, Velho (1980, p. 128) acrescenta que podemos estar acostumados com uma determinada paisagem, com os atores, com as hierarquias ou a distribuição de poder, todavia, “o conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos e estereótipos.” O desafio apresentado diante de nós foi buscar não responder a esse “familiar” imediatamente, mas sim relativizar o conhecimento prévio.

A escola, enquanto um “microcosmo social com valores, objetos e interesses específicos” (Bourdieu, 1987 apud Cherques, 2006, p. 36), desenvolve o seu *habitus*, violência simbólica, uma cultura dominante, um poder simbólico (Bourdieu, 1989, 1996) e, ao mesmo tempo, pode dar acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder nessa sociedade (Andrade, 2009).

Essa introdução inicial antes de falarmos propriamente do campo se faz importante, pois em nossas observações esses dois contextos foram percebidos nas duas escolas e nas relações sociais ali presentes. Dito isso, seguimos na descrição do campo e das observações registradas durante a nossa *pasantia* nesses espaços.

O trabalho de campo realizado em duas escolas públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro exigiu, além de preparação prévia, grande flexibilidade para adaptar o nosso cronograma de trabalho aos vários imprevistos ocorridos durante o período em que realizamos a pesquisa (greves, conflitos entre traficantes e polícia, dispensa das turmas). Mas, apesar dos percalços vivenciados durante o processo, é preciso reconhecer que ao chegar ao campo encontramos um ambiente agradável e acolhedor para a realização da pesquisa. A escolha por duas escolas localizadas em regiões distintas já foi mencionada no capítulo 2, porém ressaltamos que o fato de uma estar localizada em uma

área nobre do município do Rio de Janeiro e a outra no município da Baixada Fluminense com alto índice de violência, não é entendido como um abismo entre as duas realidades.

4.1

Escola “Ponciá Vicêncio”: entre a favela e o bairro de elite

Localizada em um lugar estratégico da Zona Sul carioca, a rua onde a escola está situada é bem arborizada, limpa e com muitas residências no entorno. Próximo há duas escolas particulares bem conceituadas da região, algumas escolas municipais, o Planetário, um grande *shopping*, uma das universidades particulares mais bem conceituadas do país, além de outros estabelecimentos comerciais. O contexto muito característico da cidade do Rio de Janeiro que aloca o “asfalto e o morro” em uma configuração urbana muito próxima nos leva à reflexão sobre o conceito de “Cidade partida” trazida por Zuenir Ventura (1994), pois dos morros vêm a maioria dos/as alunos/as que estão matriculados nas escolas públicas do bairro. Os alunos fazem diariamente um processo de migração ao sair do contexto da favela para o bairro vizinho, de elite.

Em relação à escola, consideramos que esta possui uma estrutura de médio porte e atende alunos/as do ensino fundamental II nos dois turnos. As turmas pesquisadas estão distribuídas em dois turnos. Na parte da manhã há duas turmas de 8º e 9º anos e à tarde, uma turma de 8º e outra de 9º anos; todas têm em média de 30 a 40 alunos.

Logo que chegamos, chamou a atenção os murais e cartazes nas paredes do pátio e corredores. Apesar de estarmos fora do calendário da Semana da Consciência Negra, havia um cartaz do ano anterior ainda fixo em uma das paredes, em destaque. Também notei os cartazes do Dia Internacional da Mulher com imagens de diferentes tipos de mulheres, referenciando a diversidade brasileira. Diversas imagens impressas em forma de pequenos cartazes sobre racismo e igualdade racial se faziam facilmente avistados. Nos corredores que dão acesso ao segundo e ao terceiro andares, onde observei um cartaz sobre o Centenário de Nelson Mandela, comemorado neste ano de 2018, e outro como proposta de atividade relacionada aos 50 anos do assassinato do líder afro-americano Martin Luther King Jr., que lutava pelos direitos civis e contra a segregação racial nos Estados Unidos na década de 1960.

A atividade teve a participação de alunos de todos os anos e a partir do título “Eu tenho um sonho...” em uma tira de papel impressa, eles escreviam quais eram seus sonhos. Percorri os olhos nas respostas e as registrei através de fotos, pois além dos sonhos pessoais, os estudantes redigiram sonhos como: “menos violência e mais paz; menos preconceito; mais respeito; igualdade de oportunidades entre as pessoas que moram nas favelas e no asfalto; respeito dos policiais aos moradores das favelas, o fim do racismo, da homofobia, da intolerância religiosa e o desejo de estar vivo”, entre outras aspirações.

É certo que essas respostas, principalmente relacionadas à violência, são recorrentes à realidade em que as escolas públicas vivenciam por estarem localizadas em zonas de conflito com o tráfico de drogas ou nas proximidades, e os alunos oriundos desses locais trazem para o chão da escola esses dramas que fazem parte de seus cotidianos. Ao mesmo tempo, nos chama a atenção as respostas relacionadas ao preconceito, racismo, intolerância religiosa; questões essas cruciais no debate das relações raciais.

Outra atividade que pudemos presenciar na época, foi o período de eleições do Grêmio Estudantil. Nas paredes haviam cartazes elaborados pelas chapas concorrentes com suas propostas e nos chamou a atenção que em uma delas os alunos destacavam a importância de se criar Grupos de Estudos e atividades na Semana da Consciência Negra.

Essas iniciativas retratam que a escola não está alheia à temática racial e a partir de diferentes atividades desenvolvidas, seja em maior ou menor expressividade, elas ocupam um lugar para a reflexão. Nesse sentido, concordamos com Costa e Fernandes (2013, p. 48), ao considerar que:

Quando a escola inclui no seu dia a dia, atividades e conteúdos sobre a África, a cultura afro-brasileira e também sobre as relações étnico-raciais, está de certa forma cumprindo com o que estabelece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois uma das atribuições das instituições de ensino é a “revisão para a implementação da temática”. E essa revisão curricular é imprescindível para que o documento inclua conteúdos que façam a diferença para os educandos.

É com esse olhar que consideramos que as informações expressas através de representações visuais, escritas, faladas ou a sua ausência, influenciam no dia a dia dos/as alunos/as e em suas percepções a respeito do cotidiano escolar, dos seus aprendizados, das relações que se constituem, das desigualdades sociais. Nesse sentido, buscamos atentar, durante as observações, para as mensagens vindas da dinâmica da sala de aula, nos intervalos, nos corredores, na forma como eles se relacionavam.

De acordo com o coordenador pedagógico e a professora da sala de leitura, a escola fez uma aquisição bastante significativa de livros de histórias. No acervo, encontramos vários títulos de livros paradidáticos que abordavam temáticas indígenas e africanas.

Chamou-nos a atenção também o mural com os nomes dos alunos que mais se destacaram por critérios de comportamento, notas, presença, participação. Há uma grande representatividade dos estudantes de uma das turmas de 8º ano em relação às demais. Essa é uma prática comum nas escolas: colocar um mural com os alunos-destaque e, segundo a coordenação da escola, os alunos e seus responsáveis se sentem motivados e valorizados.

Apesar do foco da pesquisa não ser diretamente a escola, consideramos que as informações expressas através de representações visuais, escritas, faladas ou a sua ausência, influenciam no dia a dia dos/as alunos/as e em suas percepções a respeito do cotidiano escolar e dos seus aprendizados. Assim, durante as observações na sala de aula e nos intervalos, buscamos atentar para as possíveis mensagens vindas de dentro e fora da sala e da forma como eles se relacionavam.

O último aspecto que destacamos aqui da escola diz respeito a sua localização privilegiada e parceria com a universidade, a partir de algumas ações, tais como: campo de estágios, participação de alunos no Núcleo de Estudo e Ação sobre o Menor (Neam) com reforço escolar para alunos da escola, o uso do Ginásio da Universidade para eventos da escola, como formatura, por exemplo. Apesar dos/as alunos/as virem de uma realidade adversa ao bairro onde a escola está situada, a proximidade com a universidade e o fácil acesso ao *campus* oportuniza a eles viverem experiências formais e não formais que, em alguma medida, contribuem no processo de formação. Do mesmo modo, a gestão escolar e os professores procuram valorizar a presença dos universitários e suas contribuições na relação com a escola e com os alunos.

A ida à escola se restringiu a duas vezes na semana nas aulas de Educação Artística no período de maio a julho de 2018: às terças, em duas turmas de 8º ano pela manhã; e às quintas à tarde, em outra turma também de 8º ano. Em uma das turmas no horário da manhã, havia em alguns dias a presença de quatro pessoas “estrangeiras” na turma, ou seja, que não faziam parte da comunidade escolar e estavam ali de passagem. Nesse caso, além da minha presença, mais três pessoas observavam a turma e as aulas como parte de seus trabalhos acadêmicos: um professor de música e estagiário vindo de

uma universidade federal e duas estagiárias do curso de *Design* da PUC-Rio, que cumpriam suas cargas horárias de estágio. Era notório que, em alguns momentos, quando todas essas pessoas estavam em sala, a turma parecia perder um pouco a liberdade e demonstrava nos olhares algum desconforto com a situação. Essas percepções foram se tornando evidentes, principalmente, quando a turma estava completa e faltavam cadeiras para acomodar a todos. Sem demonstrar qualquer incômodo, a professora estruturava a melhor forma de acolher os presentes e conduzir sua aula normalmente.

Em relação ao tempo de aula, apesar da disciplina ocupar dois créditos, nas turmas de terça-feira ela se dividia em dois horários e dias diferentes. Devido a essa fragmentação do tempo, só foi possível estar presente durante o primeiro tempo de aula das turmas. Duas professoras ministravam a disciplina em turmas diferentes: uma delas estava à frente das turmas 801 e 803 no horário da manhã, e a outra permanecia durante dois tempos seguidos na turma 802.

Havia um diferencial na dinâmica de cada uma das turmas. A professora das turmas de terça-feira ofertava uma oficina de produção, criação e montagem de textos e esquetes todas segundas à tarde para os alunos interessados em participar da atividade. Na turma de quinta-feira, os alunos estavam em um momento da disciplina que era o ensaio de uma peça com um tema juvenil escolhido por eles. Nessas aulas, os alunos sem participação nas cenas, algumas vezes se mostravam dispersos e a professora precisava fazer pausas e intervenções para administrar o comportamento da turma. Nosso olhar se restringiu a esse momento “atípico” da aula que foi importante para observar as interações e falas dos alunos fora de uma dinâmica usual das aulas teóricas.

Durante as primeiras aulas, as duas professoras explicavam para as turmas a importância de a escola abrir as portas para as pesquisas e as contribuições que os resultados das investigações proporcionam para a melhoria da educação e da escola.

Os alunos demonstravam curiosidade em saber qual era a pesquisa, qual era o propósito, como fazia e por que a pesquisadora ficava a observar a aula e anotar algumas vezes algo em um caderno. Nos intervalos, alguns se aproximavam e se espantavam com a quantidade de folhas escritas e questionavam quando a pesquisadora passaria o dever e daria a sua aula. Em momentos oportunos, o tema da pesquisa era conversado com a turma e as professoras pediam que explicasse aos alunos o que era fazer um curso de doutorado, as etapas e estratégias que eram construídas para se chegar nesse

nível. Segundo elas, era uma oportunidade de incentivar os alunos que se encontravam no penúltimo ano de ensino fundamental a não desistirem, apesar dos desafios que viessem a passar.

Consideramos que a escola Ponciá e a forma de relações estabelecidas entre a direção, a coordenação e os professores com a pesquisadora contribuiu para que o campo se tornasse um espaço de muitas possibilidades de diálogo e reflexões acerca de temas como educação e relações étnico-raciais.

4.2 Escola Úrsula: uma “Baixada” de sucesso

A escola está localizada no município de Queimados – que faz parte da região conhecida como Baixada Fluminense – distante do centro da cidade. Segundo o Atlas da Violência (IPEA, 2018), o município figura no *ranking* de mais mortes violentas no país. Nossa chegada à escola foi intermediada por uma professora do município que já havia lecionado nessa escola, pois o nosso primeiro contato com uma escola indicada pela secretaria não foi possível, então, buscamos outros caminhos e entradas.

Assim como fez o coordenador da Escola Ponciá Vicêncio, a diretora procurou mostrar toda a escola, apresentar o corpo docente e a equipe de apoio e depois, por quase uma hora, conversou contando um pouco sobre a história e a realidade da escola e dos alunos que já estudaram ali ou estão matriculados. Tanto a proposta da pesquisa como a chegada da pesquisadora foi recebida com muita alegria na escola pela diretora e outros profissionais, sendo este um momento destacado como muito significativo para toda a comunidade escolar. De antemão, os professores foram informados que o objetivo da pesquisa não era observar suas práticas pedagógicas e como conduziam suas aulas, pois o nosso foco estava centrado nos alunos e suas relações no cotidiano escolar. Consideramos ser importante essa comunicação, uma vez que a presença de pesquisadores, às vezes, causa desconforto a alguns professores/as.

Em relação à divisão dos segmentos, a escola funciona em dois turnos. Durante a parte da manhã, atende duas turmas de educação infantil e ensino fundamental II (6º ao 9º ano); à tarde atende o ensino fundamental I (1º ao 5º ano). A Escola Úrsula tem bastante expressão na rede, pois há uma procura grande dos pais em matricular seus filhos nessa escola, devido ao modo como a diretora faz a gestão: “com firmeza e sem oba-oba”, conforme ela própria fez questão de frisar. Do mesmo modo, parece haver um clima bastante respeitoso

e harmônico entre os profissionais. Conversando com alguns professores, foi possível confirmar essa observação através do depoimento de vários docentes que falavam com orgulho da escola e do prazer em trabalhar naquele local. É certo que alguns conflitos sempre existem, mas no geral todos pareciam estar satisfeitos.

Nesta escola as professoras das turmas pesquisadas também fizeram uma boa acolhida e demonstraram interesse sobre o tema. Os professores de outras disciplinas e turmas sempre tiravam dúvidas a respeito do assunto pesquisado, perguntavam sobre nossa proposta, compartilhavam suas experiências acadêmicas, profissionais e a preocupação que sentiam sobre o novo cenário político e os desafios que talvez pudessem surgir para a escola e em relação aos temas raciais, de gênero e sexualidade.

Diferente da escola Ponciá, a Escola Úrsula não tem o costume de receber pesquisadores e nos parece que essa abertura deles para a pesquisa foi importante. Observar a realidade de campos diferentes foi enriquecedor para nossa investigação, pois nos permitiu refletir sobre questões que, provavelmente, sem a experiência da escola anterior, talvez não calibrássemos o nosso olhar para entender outras tônicas do racismo. Por outro lado, o “familiar”, como bem explicitou Da Matta e Velho (1987, 1980), não necessariamente é conhecido.

Nosso tempo na escola aconteceu durante os meses de julho ao início de setembro acompanhando algumas aulas, ora da professora de História, ora da professora de Ciências. A diretora não criou qualquer critério em relação aos dias e disciplinas para realizar as observações, deixando livre a escolha. A opção em ficar em disciplinas diferentes nesta escola se deu pelos motivos de disponibilidade e horários, sendo assim, não foi possível repetir as mesmas disciplinas da Escola Ponciá.

Os dias regulares eram segundas e sextas no horário da manhã. Devido às aulas nas três turmas de 8º anos serem em horários diferentes, a presença da pesquisadora na escola nesses dias era mais demorada em razão dos intervalos. Este tempo oportunizou dialogar mais com os alunos e com os professores.

No que tange às atividades complementares da escola, ela integra o Programa Mais Educação⁶ e uma banda musical em que os alunos interessados

⁶ Programa criado em 2007 e constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para a indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de

participam e se apresentam. Esse projeto da banda rendeu em julho de 2018, uma reportagem-destaque publicada no jornal “Extra – Cadernos da Baixada” sobre o projeto na escola. Segundo a diretora, os estudantes gostavam de participar, sentiam-se valorizados, com a autoestima elevada e demonstravam gostar bastante da escola.

Destaque também rendeu a educação do município a respeito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ainda que haja um grande debate e contestações relevantes em torno dos resultados, cabe ressaltar que as escolas do município alcançaram a sua melhor média da história atingindo uma segunda colocação entre os municípios da Baixada Fluminense⁷.

Em relação ao perfil da escola, podemos considerar ser de médio porte e cada ano de escolaridade é formado por duas turmas, todas com mais de 40 alunos. A instituição atende alunos do bairro e também da região rural de municípios vizinhos, como Cabuçu. Quanto ao nível socioeconômico dos alunos, há um recorte social, pois as condições das crianças do primeiro segmento apresentam um perfil mais empobrecido; já os adolescentes são mais cuidados, têm acesso à tecnologia, como celulares e computadores. Talvez o fato de serem maiores, mais independentes e alguns já trabalharem influencie na mudança de perfil. Apesar de a escola estar localizada em um município que não tem o choque da desigualdade de classes, conforme a realidade dos alunos da Escola Ponciá, o nosso olhar sobre a escola e os alunos suscitou questionamentos como: quais os desafios invisíveis que a escola aparentemente estável reservava para eles? Qual era a representação que a escola tinha para esses adolescentes?

Nossas inquietações surgiram devido ao contexto de violência que a Baixada Fluminense traz em seu histórico, da mesma forma que a região é fortemente marcada por ausências do poder público, por falta de lazer e oportunidades. Ressaltamos que essas questões foram satisfatoriamente respondidas ao longo do bate-papo informal com os alunos na sala de aula ou nos corredores e durante as oficinas.

A diretora sinalizou que casos de gravidez na adolescência, o uso de drogas e violência na escola não são recorrentes, no entanto, demonstrou uma preocupação em relação às situações de adolescentes com depressão e o abandono que muitas crianças e adolescentes vivem por parte de alguns pais.

ensino, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, esporte, lazer, cultura e artes, entre outras.

⁷ Cf.: <https://www.minhabaixada.com.br/single-post/2018/09/03/Queimados-spen%C3%BAltimo-para-o-4%C2%BA-lugar-na-classifica%C3%A7%C3%A3o-geral-do-Iddeb>. Acesso em: 3 set. 2018.

Embora esse contexto faça parte da realidade da escola, a instituição coleciona casos de sucesso escolar, tais como, histórias de alunos que passaram pela escola e hoje se encontram estudando em universidades, e outros que concluíram o ensino fundamental II e passaram no processo seletivo para o ingresso em técnicas; dando assim continuidade aos seus estudos. Pudemos perceber que há uma relação afetiva através de sucessivas gerações de alunos que passaram pela instituição e hoje são os filhos desses ex-alunos que estudam na escola. Isso significa dizer que as memórias do espaço escolar não se restringem apenas à dimensão pedagógica, sendo reducionista desconsiderar as dimensões relacional, social, afetiva, lúdica, entre outras (Neto; Santos, 2017, p. 565) que se constroem em paralelo com o conteúdo curricular.

Nosso olhar se voltou em busca de identificar algumas referências a respeito da implementação da lei nº 10.639/03, mas não identificamos nenhuma informação mais específica, como cartazes, imagens ou qualquer conteúdo que promovesse a diversidade étnico-racial. No corredor da escola havia murais apresentando novos livros da sala de leitura e incentivando os alunos a conhecê-los, mas nenhum abordava a temática étnico-racial; o que não significa dizer que na sala de leitura esses títulos não estejam presentes. Contudo, ressaltamos que a visibilidade, o incentivo e a promoção do acesso a esses títulos aos alunos corroboram com a descolonização do *ethos* da lógica dominante e colonial que orienta a composição curricular.

Ainda sobre a sala de leitura, conhecemos o espaço através da diretora e observamos que é bem organizado e tem alguns artesanatos da cultura afro-brasileira. Ela nos contou a respeito do trabalho realizado pela professora anterior, em que cada criança levava um dia um boneco negro para casa e no dia seguinte contavam como foi a experiência e o que fizeram. A partir da atividade, a professora trabalhava as diferenças, o respeito ao outro, a cultura e outros aspectos.

Em 2017, a escola desenvolveu um projeto sobre Diversidade e Cultura Africana, cujo tema central foi o Centenário do Samba. Toda a escola esteve envolvida na atividade e os alunos representaram ícones do samba se caracterizando de personalidades, como Cartola, Tia Ciata, entre outros, e conheceram mais a respeito da história, do ritmo musical e da influência africana na formação da cultura brasileira. Atividades como essa vão ao encontro do que Munanga (1996, p. 225) afirma sobre a identidade brasileira, ao mencionar que “a identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro, passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira.” O

projeto escolar proporcionou esse conhecimento da contribuição e da valorização da cultura, assim como a desconstrução de preconceitos, pois conforme Munanga (2005, p. 15) bem salienta, “somos produto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam a nossa sociedade.” Nesse sentido, a recuperação da memória e da história do negro em seus diferentes aspectos não interessa apenas à população negra, mas às pessoas de outras raças/etnias.

Enfatizamos que esse projeto acontece todos os anos, abordando temas transversais e a culminância acontece no segundo semestre. No ano de 2018 a temática abordou a formação do povo brasileiro.

O município através da nova gestão da Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo um trabalho bastante comprometido sobre a lei nº 10.639/03 nas escolas, através de diferentes ações, como: formação continuada de professores, oficinas com alunos e outras ações relacionadas à educação para as relações étnico-raciais nos currículos e práticas pedagógicas. É oportuno lembrar que as diversas pesquisas que trazem discussões sobre a implementação da lei nos municípios e nas escolas apontam desafios para a sua execução, seja pela pouca importância advinda dos órgãos gestores e suas políticas, seja por parte da direção escolar ou do corpo docente (Gomes, 2012; Gonçalves, 2010; Jesus, 2013; Rodrigues; Oliveira; Santos, 2016).

4.3 Perfil dos adolescentes

“Sou do Cristo do Rio, riso efêmero... Pô, qual a tua cor? Valor? Qual o teu gênero?” (Emicida).

O verso da música do *rapper* Emicida inaugura esta subseção nos inspirando na transparência em apresentar nossos jovens interlocutores/as de múltiplas cores, identidades e saberes, cujos 63 km de distância separam a Zona Sul da Baixada Fluminense.

Começaremos apresentando os alunos da Escola Ponciá Vicêncio. Conforme já dito, a escola oferece apenas o segundo segmento e os adolescentes vêm de escolas municipais do entorno que atende até o 5º ano de escolaridade. A faixa etária está em torno dos 13 aos 14 anos (8º ano) e entre 14 e 15 anos (9º ano). Quanto à localização de moradia, a maioria reside nas

favelas da Rocinha⁸ e no Vidigal. Muitos/as alunos/as são provenientes de famílias vindas das regiões norte e nordeste do país. Alguns adolescentes vivem em famílias nucleares (pai e mãe); outros em famílias monoparentais, sendo a mãe a principal responsável e, em outras situações, são criados por avós ou outros parentes.

Em relação à locomoção dos alunos, a maioria utiliza o ônibus escolar, o transporte público ou outros meios de transportes, tais como bicicleta e moto táxi.

Segundo as informações obtidas no questionário aplicado nas turmas de 8^o e 9^o anos, no que diz respeito à questão do sexo, contabilizamos mais meninas que meninos. Durante a aplicação do questionário, um aluno fez questão de criar uma terceira categoria “masculino/feminino”, dizendo que se encaixava nessa alternativa “opcional”. Em ambas as escolas percebemos alguns meninos sem qualquer timidez em expressarem sua “sexualidade não normativa”⁹, interagindo bem com os/as colegas da turma e isso não gerou aparentemente problemas para eles.

Quanto à autodeclaração racial, a predominância é de alunos pardos, seguidos de brancos, pretos e em números bem reduzidos, amarelos e indígenas. Na questão (2) perguntamos: **Como você se considera?** As alternativas continham as cinco categorias estabelecidas pelo IBGE. A dúvida inicial foi a categoria “parda”, pois era um termo desconhecido para os alunos. Essa questão provocou um alvoroço nos adolescentes que estendiam seus braços, comparavam com a cor do colega e, em seguida, perguntavam: “Professora, qual é a minha cor?”.

Gilberto Silva (2010, p. 168), analisando o recorte de cor a partir de estudantes do ensino médio, observou que os adolescentes negros, ao serem solicitados a declarar sua cor/raça, muitas vezes, primeiramente examinavam a tonalidade de sua pele e em tom de “brincadeira” pediam que um colega lhe atribuísse a cor como forma de confirmação de sua escolha.

⁸ A Rocinha é uma favela localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro, nas proximidades do bairro da Gávea e São Conrado. De acordo com o Censo (2010), a favela é a mais populosa do Rio de Janeiro e do país.

⁹ “A sexualidade não normativa rompe com a ideia da heteronormatividade que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguido como perigosa/o para a ordem social.” (Carrara et al., 2009, p. 128).

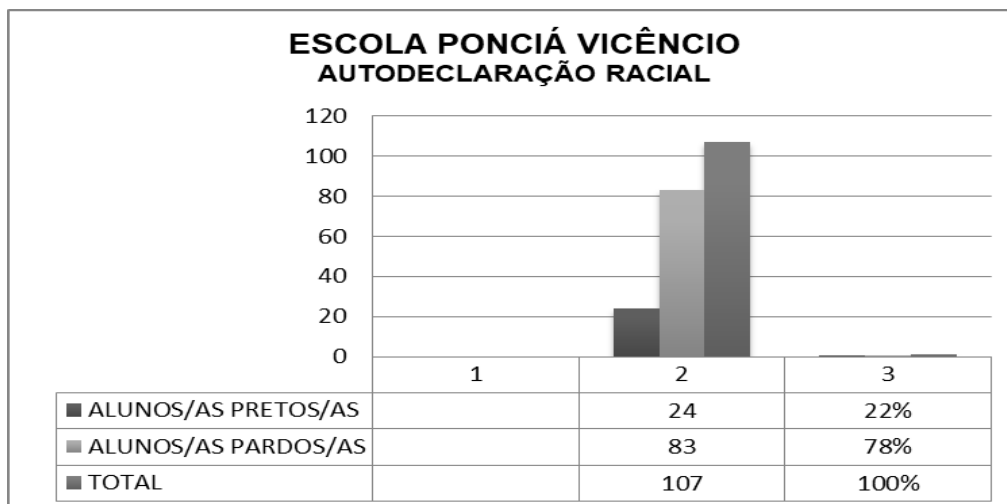


Gráfico 1 – Autodeclaração racial – Escola Ponciá Vicêncio
Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 3 mostra que do total de 162 participantes da pesquisa, 107 alunos se autodeclararam negros, conforme o somatório de pretos e pardos definido pelo IBGE. Chamou a atenção as autodeclarações indígena e amarela, aparecendo nas respostas de sete alunos que se consideraram pertencentes a esses grupos étnico-raciais. Para os alunos pesquisados, reconhecer-se “amarelo” tinha uma aproximação com o aspecto “desbotado”. Uma aluna comentou: “Eu sou amarela porque não pego sol, aí fico desbotada”. Outra disse ser indígena, pois tinha no sangue a mistura das três raças e como não podia marcar todas, optava por indígena pelo fato da avó ser índia e por ela ter afinidades. Apesar dos alunos declararem essas identificações, em nossas observações não percebemos nenhum aluno com traços orientais ou indígenas, seja estética e/ou fisicamente visíveis.

Em relação ao grupo de alunos negros, notamos uma presença significativa de pardos na autodeclaração. Esse dado não pareceu destoar da realidade, uma vez que grande parcela dos adolescentes é oriunda de famílias das regiões norte e nordeste e a presença da miscigenação se torna mais evidente. É certo que os traços físicos negroides se revelam através dos lábios, nariz e cabelos, o que não os deixam de fora das questões de preconceitos e discriminação racial.

No gráfico a seguir, buscamos fazer a interseccionalidade de cor e sexo a partir das categorias preta e parda/ menina e menino. O objetivo foi perceber, assim como Caroline Jango (2017), se ocorreria um deslocamento para uma aproximação de uma identidade mais embranquecida pela variável do gênero.

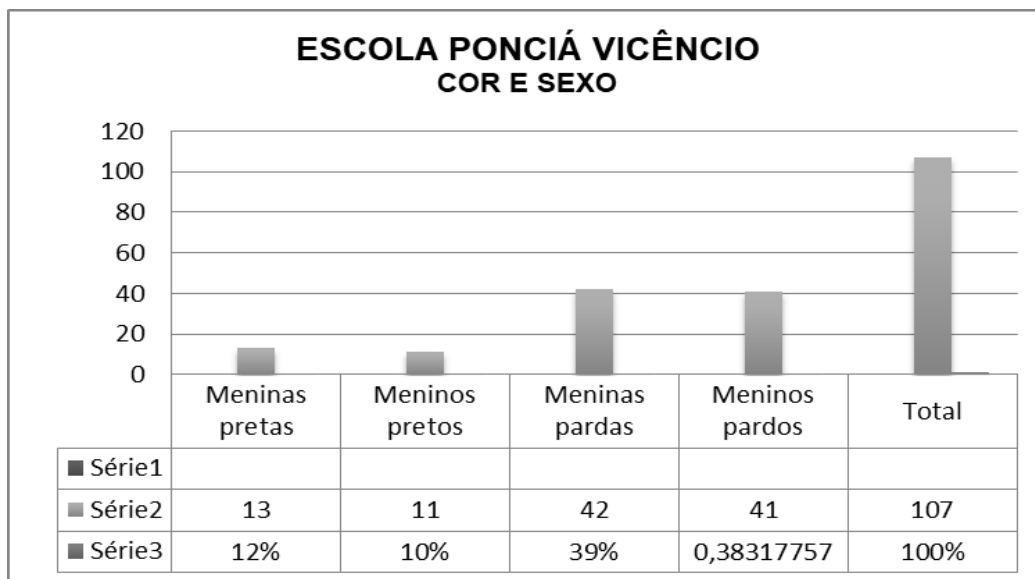


Gráfico 2 – Autodeclaração por cor e sexo Escola Ponciá Vicêncio
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os respectivos dados, na questão sobre autodeclaração não podemos atribuir a mesma leitura que Jango (2017) fez em sua pesquisa. A autora, na tentativa de perceber como as crianças de 7 a 13 anos se autoidentificavam a partir de diferentes imagens, notou que as crianças negras preferiam se representar a partir de figuras que apresentavam características brancas, sendo a incidência maior das meninas.

Nesta escola ao fazer a separação pelo grupo racial negro, houve uma predominância de alunos em se autoatribuírem a cor parda (83 alunos). No resultado geral do questionário envolvendo todas as raças, contabilizamos 89 meninas respondentes e 72 meninos. Deste total de meninos, destacamos que um dos respondentes se autoidentificou, em relação ao gênero, ser “menino-menina preto”. Como este foi o único caso nas seis turmas pesquisadas, por questões metodológicas e para fins de análise, optamos colocá-lo no grupo de meninos, entendendo que qualquer uma das categorias seria cabível, porém o critério que usamos foi o sexo biológico.

A soma de meninas pretas e pardas e de meninos pretos e pardos demonstrou haver uma concordância em assumir seus respectivos lugares raciais a partir de suas percepções. É certo que, o debate em torno do ser “pardo/a” apresenta uma complexidade que não cabe em uma defesa ingênua que não problematize os efeitos do racismo e do projeto de extermínio racial pelas vias do embranquecimento físico e cognitivo.

Já os alunos da Escola Úrsula chegam à educação infantil e concluem toda a sua escolaridade na mesma instituição. Raras exceções são aqueles que

vêm de outras escolas ou, por motivos de mudanças, transferem-se de escola. Diferente da escola anterior, encontramos um grupo de alunos/as com idades muito variadas, regulando entre 13 e 16 anos. Alguns desses alunos, principalmente os meninos, trabalham no contraturno. As meninas assumem a responsabilidade pela casa e pelo cuidado dos irmãos menores.

As turmas são bastante numerosas e, de acordo com os professores, o quantitativo em sala é cerca de 40 a 45 alunos. Apesar de não ser uma diferença tão discrepante, nesta escola as turmas eram compostas mais de meninos que meninas, segundo os registros do questionário aplicado. Em relação à autodeclaração racial, os resultados repetiram o resultado da escola Ponciá e os dados do censo do IBGE, que apontam para o segmento pardo como a maioria das autodeclarações raciais, seguido de brancos, pretos e, por fim, amarelos e indígenas. A Escola Úrsula apresenta um quantitativo maior de alunos com a cor da pele mais escura e com traços negroides mais acentuados, no entanto, muitos tiveram dificuldades de se autoidentificarem como negros.

Segundo o professor e historiador Nielson Bezerra (2012, p. 175), há indícios de que a Baixada atraiu pessoas durante o período imediato à escravidão e a abolição e as poucas escolas nessa região, nas primeiras décadas do século XX, eram frequentadas por filhos de “famílias de cor”, enraizadas na cidade desde os tempos da abolição.

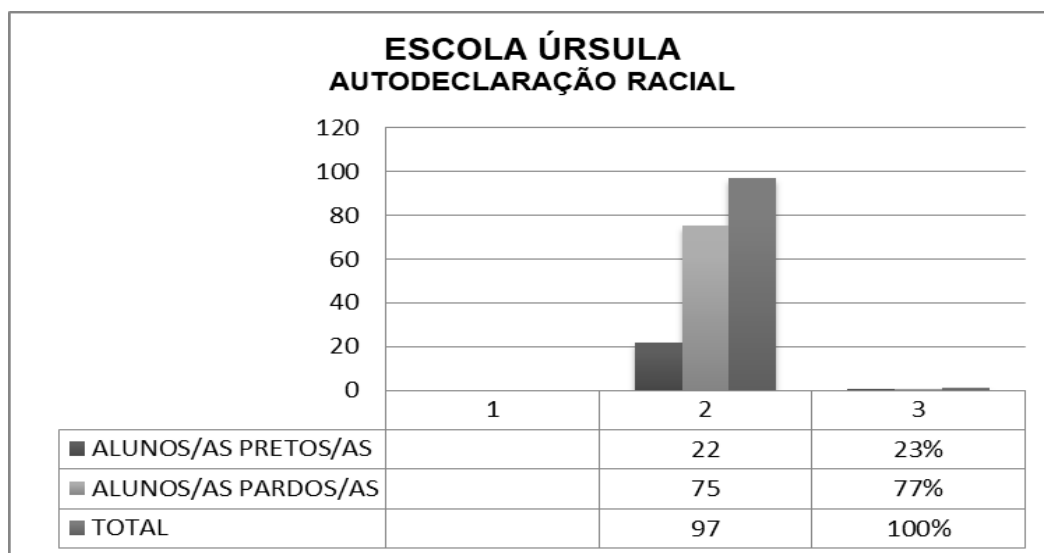


Gráfico 3 – Autodeclaração racial Escola Úrsula

Fonte: Elaboração própria.

Os dados aqui representam um elevado número de alunos/as que se autodeclararam pardos/as, no entanto, as salas de aula nas quais realizamos observação e acompanhamos o cotidiano dos alunos na escola ao longo de três

meses, nos provoca a questionar esses números. De fato, a autodeclaração parte de uma observação e experiência pessoal, no entanto, de acordo com a vasta literatura sobre o tema da identidade, o limite em assumir ou reconhecer-se como negro é um grande desafio no debate em torno das relações raciais.

Nessa escola obtivemos um total de 151 alunos/as respondendo ao questionário. Deste quantitativo, 71 respondentes eram meninas e 80 meninos, sendo 97 alunos/as autodeclarados negros. Em relação à interseccionalidade de cor e sexo percebemos que 51 meninas se consideraram negras em relação aos 46 meninos que também se atribuíram a mesma autoidentificação.

Chama-nos a atenção que mesmo diante de fortes traços raciais negroides presentes nos alunos/as da Escola Úrsula – e estes se permitirem a usar o cabelo natural crespo, característica muito valorizada hoje pela população negra –, a busca pela autoidentificação da cor parda e de modo mais acentuado pelas meninas nos provoca a refletir até que ponto a adesão de determinadas características e elementos étnico-identitários correspondem a uma pertença de reconhecimento efetivo. Por outro lado, ainda que não abarque o escopo desta investigação, cabe ressaltar brevemente que no imaginário social, a brancura e as características que a compõe são sinônimos de beleza, positividade, sucesso, o ser desejado.

Os dados referentes ao agrupamento de pretos e pardos evidenciaram um número significativo de alunos que se reconhecem entre uma ou outra categoria; no entanto, ao insistirmos no cruzamento entre cor e sexo, especificamente dos alunos que se autodeclararam pardos/as, obtivemos um dado bastante interessante, conforme Jango (2017) trouxe em sua pesquisa. Na pergunta seguinte após a autodeclaração racial, buscamos perceber se os alunos pretos e pardos se consideravam pertencentes à raça negra. Se a autora identificou que as meninas pequenas construíam um imaginário sobre si que se aproximava do padrão branco, na nossa pesquisa, os dados revelaram um efeito inverso. Nas duas escolas, quase todas as meninas que se autodeclararam pardas se identificaram pertencentes à raça negra.

O curioso foi que nessa amostragem, os meninos pardos, em grande parte, não traziam para si esse reconhecimento de sua pertença à raça negra. Resultado diferente encontrado por Caroline Jango (2017). Atribuímos a esse fenômeno o processo de transição que ocorre na adolescência, os efeitos do racismo e, conseqüentemente, o branqueamento e o desejo em ter uma identidade positiva e assim fazer “sucesso” como as outras meninas. Ao dissertar sobre o homem de cor e a mulher branca, Fanon (2008, p. 69) entende

que o desejo do homem negro, através da “zona de meia-tinta”, vem o desejo repentino de ser branco e assim querer ser reconhecido como tal. Por outro lado, reconhecemos também que há uma visibilidade maior das meninas/mulheres em relação à representatividade negra feminina.

Tomando essas reflexões como um dos motes que nos ajudam a aprofundar nossas reflexões sobre o problema de pesquisa levantado nesta investigação, é necessário pensar nas formas violentas que o racismo produz em torno do sucesso e fracasso. Sendo o sucesso escolar uma atribuição social dos/para os “brancos”, apesar dos meninos negros tentarem se aproximar desse padrão, eles não conquistam os mesmos louros que seus colegas, haja vista que repetências, abandono, evasão, desordem e genocídio estão diretamente relacionados ao seu grupo racial.

Observemos o gráfico da Escola Úrsula no que tange a identificação por cor e sexo:

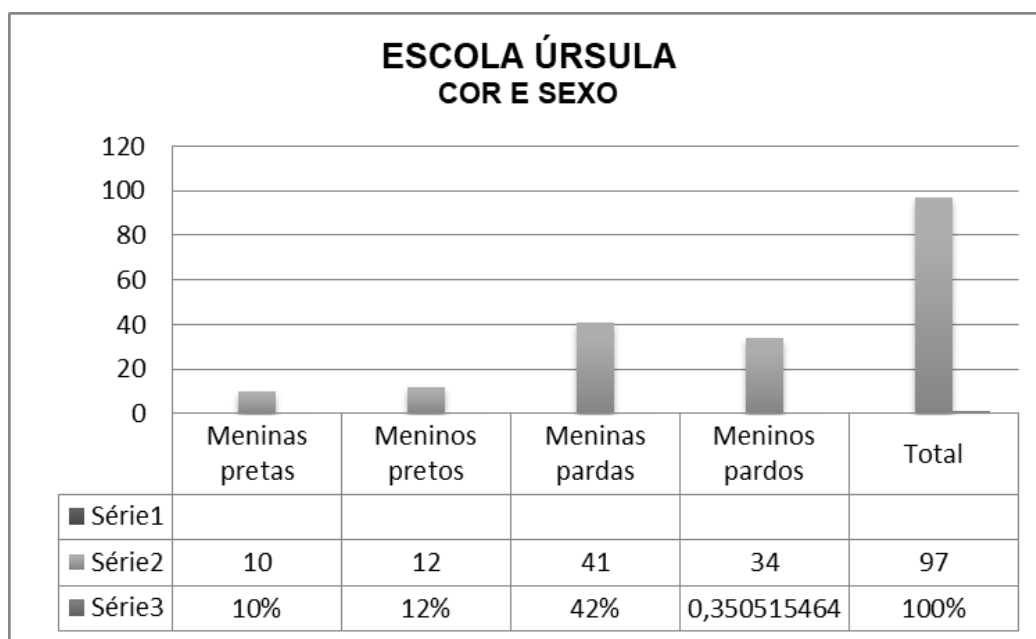


Gráfico 4 – Autodeclaração por cor e sexo Escola Úrsula

Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 4, há uma predominância da cor e sexo através da representação das meninas pardas, da mesma forma que ocorreu na Escola Ponciá Vicêncio. Em síntese, podemos concluir que o cenário atual promove um empoderamento negro feminino que contribui significativamente no reconhecimento racial e na presença mais notória de mulheres e jovens negras nos espaços acadêmicos. No que diz respeito ao universo masculino há

ausência significativa desse sucesso escolar, da mesma forma que ainda se fala muito pouco da construção e do empoderamento de meninos negros.

As categorias cor ou raça contribuem direta ou indiretamente para modelar e legitimar o perfil identitário da população brasileira e traçar planos de ação frente às políticas e desigualdades. Ao se tratar do ambiente escolar, a falta de representatividade da cultura negra nos murais, no currículo, no dia a dia para além de datas específicas contribui consideravelmente no processo de construção da identidade de crianças e adolescentes negras.

Refletindo sobre o processo doloroso que é a construção da identidade racial aqui no Brasil, Kabengele Munanga (2008) em uma entrevista dada à Revista Caros Amigos, fez a seguinte consideração:

A identidade do negro passa pelo corpo, do corpo você vai pela cultura, história e religião. Se a pessoa não assume o próprio corpo é difícil construir a identidade. [...] Se tem silêncio na família e na escola nós vamos formar pessoas que vão sofrer a vida inteira, que não se assumem e não estamos falando apenas de crianças negras, pessoas mestiças passam também pelo mesmo processo, porque essas são pessoas indefinidas a vida inteira, não se assumem nem como brancos, nem como negros, isso é um drama muito grande. (Munanga, 2008, p. 380).

As linhas de cor estão marcadas pela lógica do *dégradé* ou do *colorismo* resultantes do processo de miscigenação, cuja política do branqueamento visava apagar as “marcas negras” na identidade cultural do país. Como efeito do racismo, identificar-se com outra raça é uma estratégia de não estar associado às marcas da escravidão e ao legado deixado por ela retratado nas múltiplas expressões das desigualdades. O exemplo da aluna da Escola Ponciá, demonstra bem essa estratégia, uma vez que afirmou ter descendência das três raças. Assim, sendo desafiada a fazer uma escolha, optou por aquela que reconheceu ter mais afinidade afetiva nos laços familiares. Munanga chama a atenção para essa ausência de debate racial nas famílias e na escola, gerando assim um “processo doloroso” na construção da identidade.

No Brasil, o tratamento diferenciado que os/as negros/as recebem tem relação direta com as diferentes tonalidades da pele e da classe social que ocupam. Oracy Nogueira (2006) trouxe grandes contribuições para o debate das relações raciais, ao apresentar as diferenciações existentes do preconceito no Brasil e nos Estados Unidos, quando o nosso país se tornou modelo de não existência de conflitos raciais através dos discursos proferidos pelo Projeto Unesco. O autor sinalizou que aqui o preconceito se apresentava através da marca, ou seja, os traços fenotípicos, a aparência, os gestos eram tomados como motivos de discriminação, porém se o indivíduo negro contrabalançasse a

desvantagem da cor pela educação elevada, condição econômica, tinha seu “passaporte” liberado para transitar em determinados lugares de maior prestígio. Já nos Estados Unidos, independente das condições pessoais, econômicas ou instrução, uma gota de sangue do indivíduo descendente de determinado grupo étnico reconhecido como inferior já era condição de segregação pelas vias de sua origem.

Levando em conta esses dados iniciais, retomemos a pergunta que se repetiu através da fala de diferentes alunos daqui ou de acolá: “Qual é a minha cor, professora?” Sem hesitar e em um movimento rápido de levantar a cabeça e imediatamente voltar para a posição inicial, continuando assim a responder ao seu questionário, outro aluno questiona: “Se não conhece a sua cor, é possível identificar o racismo?” A autodeclaração racial negra não é algo confortável de ser feita quando não há um trabalho efetivo, seja familiar ou escolar, de empoderamento e valorização da cor da pele e da cultura que a envolve.

Sendo assim, assumir-se pardo ou não é uma questão complexa devido à construção social do pensamento brasileiro. Conforme já mencionamos, as matizes de cores é algo cultural no nosso país e que guarda uma herança de distanciamento a tudo o que se refere ao ser negro. A escolha da cor parda no censo foi consolidada em 1976, depois que o IBGE realizou a PNAD naquele ano, os brasileiros se autoatribuíram mais de 190 cores diferentes.

Em artigo sobre a cor no censo brasileiro, Piza e Rosemberg (1998-99, p.130) discorrem sobre essa complexidade, ao afirmarem que o “moreno” (no censo oficializado como pardo) pode estar designado a uma procura de branqueamento. Para outros, porém, essa denominação, tanto no processo de auto quanto de heteroclassificação, pode estar designando um processo de “despreconceituação da nomeação da cor”. Segundo as autoras, os usos de termos para nomear a cor das pessoas não são meros veículos neutros enunciadores de matizes, mas carregam índices de preconceito e discriminação, de seu distanciamento e de sua superação.

Sendo assim, por ora, em algumas circunstâncias o “sujeito de fronteira” tem a mobilidade de transitar entre as matizes raciais mediante as vantagens ou desvantagens que se apresentam, e de acordo com a perspectiva de luta política e reconhecimento de pertença racial, contribuindo no fortalecimento dos discursos raciais negros.

4.4 Fios de escutas e diálogos

As idas e vindas às escolas, o circular pelos corredores e a presença semanal em sala de aula, com o tempo gerou-se um clima de proximidade entre os adolescentes e a pesquisadora. É certo que os alunos sabem o papel da pessoa visitante na escola e que a sua presença não implica nas diversas formas de serem avaliados, correndo certo “risco” nas notas ou repreensões. Se por um lado esse lugar me pareceu honroso em poder conquistar a confiança dos adolescentes, de modo a se expressarem sem receios, por outro, as limitações do tempo e a oportunidade de conhecê-los mais, para além de uma situação “corriqueira” de sala de aula, dos intervalos ou um diálogo mais aprofundado sem continuidades futuras, são os limites que uma pesquisa enfrenta.

Durante os encontros nas duas escolas foi possível construir alguns diálogos e escutas privilegiadas que se complementaram às nossas observações. Ao falar de escuta, Freire (1996, p. 119) enfatiza que escutar é algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a fala do outro. Assim, em um desses momentos privilegiados, dialoguei com os alunos sobre a minha presença na escola, na turma e a pesquisa que me motivava estar naquele lugar. Ao enunciar o tema da pesquisa, foi possível perceber as diferentes expressões faciais e gestuais que os alunos manifestavam. Estamos aqui falando de risos encabulados, olhares curiosos, dúvidas, receptividade, desconforto e até mesmo indisposição dos alunos em ambas as escolas.

Na Úrsula, por exemplo, quando pronunciamos as primeiras palavras: “racismo”, uma aluna de pele bem alva e com características raciais caucasianas, sentada nas primeiras carteiras, olhou para os colegas de trás e sorriu e, em seguida, voltou-se a olhar para frente. Inicialmente esse gesto nos chamou a atenção, pois parecia ser uma confirmação de algo que era sabido entre aqueles.

Em uma das turmas de 8º ano que acompanhamos, houve bastante agitação para falar sobre o tema e devido ser apenas um tempo de aula neste dia, a professora disponibilizou a sua hora de aula para que houvesse uma conversa com os alunos sobre o assunto. Mesmo sendo uma turma bastante agitada e, por ora, algumas falas se perderam, foi possível registrar questões pertinentes trazidas pelos alunos.

Os alunos expressaram diversas opiniões acerca do racismo e questões relacionadas ao preconceito e discriminação. As principais questões que geraram maiores polêmicas são abordadas a seguir.

❖ **Racismo e xingamentos**

Narramos alguns episódios de racismo que ganharam bastante repercussão nas mídias e buscamos relacioná-los com o contexto escolar. O primeiro caso foi o de racismo no futebol e os xingamentos. Os alunos reconheceram haver racismo ao chamar uma pessoa de “macaca”, ou jogar uma casca de banana, fazendo referência e uma animalização da pessoa negra. No entanto, ao trazer para o contexto escolar, reafirmaram também ser racismo e que medidas punitivas devem sempre ser tomadas. Os alunos diziam em coro que racismo era crime, no entanto, na escola, várias vezes esses e outros xingamentos ocorriam e nada acontecia. Haveria alguma relação dessa fala com o gesto da aluna que olhou para outros colegas e riu quando ouviu pronunciar a palavra racismo?

“Mas falar que o outro é preto é racismo, né professora?” – ecoou uma voz no meio do alvoroço que a turma fazia, pois todos desejavam falar ao mesmo tempo: “Não. Só se xingar!” Assim, deslocaram a reflexão e atribuíram que “tudo depende da forma como se fala e da intimidade que tem”. E acrescentaram: “Chamar o outro de “negão” ou “neguinho” é só jeito de falar. Não é racismo.” Depois da explicação dada sobre o lugar de fala, o sentido das palavras e tudo o que elas acarretam na autoestima e na supressão do nome em função de um apelido que caracteriza o outro mediante a sua cor, a professora interveio e perguntou se agora ela não poderia mais chamar os amigos carinhosamente de negão ou de neguinho.

Em sua pesquisa com crianças negras na escola e o racismo ao qual elas são submetidas cotidianamente, Jango (2017, p. 127) se deparou com falas semelhantes a essas pronunciadas entre os alunos e legitimada pela coordenadora pedagógica ao dizer que “as crianças não tinham maldade” ao fazer determinadas atribuições umas as outras. De forma crítica a autora adverte que:

A percepção de que as atitudes racistas de algumas crianças para com seus amigos negros não configuram uma atitude maldosa contribui para a manutenção das práticas racistas, legitima atitudes preconceituosas e colabora para um racismo institucional no âmbito escolar. (p. 127).

É interessante perceber como a denominação “negro” ou “preto” acarreta justificativas para que sua pronúncia possa soar e ser compreendida sempre como um “modo afetivo”, descaracterizada de maldade e, assim, não comprometer ao preconceito. Ao mesmo tempo, quando o “modo habitual” de falar se torna questionável, o desconforto frente uma possível mudança de hábito recai no incômodo do “politicamente correto”.

Sobre essas questões cotidianas presentes nas relações, Santos (2007, p. 29) também esclarece que a palavra “negro” possui uma variante que pode expressar admiração e carinho, como projetar ódio e desprezo. Afirmamos que o uso afetivo nos remete a certa intimidade. Por outro lado, essas formas de tratamento podem derivar de uma das diferentes tônicas do racismo que é dissimular o preconceito e as intenções. Concordamos com Souza (1983) sobre essas variáveis de tratamento e pronunciamento, mas há de ressaltar que a lógica do racismo de antemão já determina que ser chamado de “branco”, “branquinho” ou até mesmo “branquelo”, não gera uma desvalorização, ou seja, “a brancura permanece branca” (p. 5).

❖ **Racismo reverso**

A sociedade reproduz discursos que são construídos para legitimar desigualdades e estes acabam por ser incorporados no dia a dia, tornando-se justificáveis. Alguns alunos contaram exemplos de situações de racismo e algumas falas evidenciaram o “racismo sofrido por pessoas brancas” e que são praticados pelos negros. Essa fala denota a necessidade de debater e entender como o racismo se reproduz e se mantém nas relações sociais, escamoteando seus reais efeitos. O racismo se constitui e fortalece através da dinâmica dos privilégios e, nesse sentido, Almeida (2008, p. 35) esclarece que a sociedade é formada e formula regras a partir de privilégios aos brancos e, assim: “No caso do racismo antinegro [ou reverso], as pessoas brancas, de modo deliberado ou não, são beneficiárias das condições criadas por uma sociedade que se organiza a partir de normas e padrões prejudiciais à população negra.” (Almeida, 2008, p. 35).

Para os alunos, os efeitos dos xingamentos, seja em relação aos negros ou brancos manifestam a mesma intensidade do racismo: “Já me chamaram de macarrão sem molho, branquela... essas coisas. Gente branca e preta já falou assim... Aqui na escola mesmo.”

A aluna da Escola Ponciá reclamou dessas atitudes, mas ao mesmo tempo pareceu achar engraçada a situação e despertou em outros colegas um riso compartilhado. Conforme salienta Castro e Abramowicz (2006, p. 187), o branco está ligado à ideia de “normalidade”, identidade hegemônica e naturalizada entre os alunos. Em um dos depoimentos que aparece no trabalho das pesquisadoras, uma aluna é categórica ao dizer que “nunca viu ter racismo com branco, só branco ter racismo com moreno.” Situações como essas trazidas pelas alunas não compartilham de desvantagens persistentes capazes de atingir todo um grupo. Nesse sentido, o discurso do racismo reverso é algo que não se estrutura e não se consolida através de desvantagens raciais e oportunidades. O termo surge nos Estados Unidos, associado à ideia de que a aprovação da Lei dos Direitos Civis acabaria com a discriminação contra negros e outros segmentos subalternizados. Assim, qualquer política de ação afirmativa frente a esses grupos era percebida como uma desvantagem para os brancos, tendo em vista, o discurso da igualdade, desse modo, qualquer ação nesse sentido era considerada discriminatória. No Brasil esse discurso ecoa em diversas situações e, precisamente, entre os opositores às cotas raciais. Andrade (2009, p. 28) apresenta uma das interpretações a esse respeito, ao afirmar que: “grupos socialmente dominantes não precisam se afirmar diante dos outros, pois já possuem legitimidade e reconhecimento”. Sendo assim, as lutas pela igualdade, políticas de reparação não fazem sentido em uma sociedade regida por um paradigma branco, conforme o caso brasileiro.

Em virtude do que foi exposto, as análises de Hasenbalg (1979) corroboram na desconstrução da ideia do racismo reverso, pois o autor aponta que a maioria dos negros brasileiros sofre desqualificação peculiar e desvantagens competitivas provenientes de sua condição étnica. Esses dados encontram também ressonância na tese defendida pelo autor supracitado, ao constatar, através da correlação de variáveis de cor, região, anos de escolaridade entre outras, que as desigualdades sociais no Brasil decorreriam de discriminações sociais sistemáticas ou difusas em que a população negra se depara no decorrer de toda a vida e isso implica nos reflexos no avanço da mobilidade social.

❖ Sucesso

“Eu nunca vi um médico negro!” – falou um aluno. “E cientista? Jogador de futebol todo mundo sabe, né?” – complementou outro.

Essas falas não surgiram despreziosamente, mas sim provocadas para que os alunos da Escola Úrsula dissessem se conheciam pessoas negras em profissões de prestígio na sociedade. Fez-se por alguns instantes um silêncio e sem fugir a regra, os nomes dos jogadores de futebol foram rapidamente os mais citados, seguidos dos de cantores de funk e pagode.

Em meio às diversas falas, uma aluna disse que o primo dela tinha uma história de vida de sucesso porque era negro, gay, do candomblé e trabalhava. O riso mais uma vez entrou em cena, denotando que algumas identidades “não são legítimas” de reconhecimento. Consideramos que o riso contém uma ambiguidade e, de acordo com o que está sendo exposto, reflete uma aprovação ou reprovação, revelando ideias, costumes e preconceitos. Tornar alguém ou algo risível é destituí-lo de poder e reduzi-lo a uma condição de inferioridade diante do outro ou de um grupo que se sente superior (Dahia, 2008). Nesse sentido, “riso pode ser apontado como uma via frequente e significativa de expressão e consolidação do racismo” (Dahia, 2008, p. 698). Desse modo, para os alunos, as múltiplas identidades subalternizadas congregadas no primo da colega de classe não representava um “perfil” de sucesso.

Em relação à compreensão de sucesso escolar, os alunos trazem em seu imaginário que os resultados de aprovação, notas altas, cumprimento de tarefas são respostas ao sucesso escolar, trazendo para si tais responsabilidades, todavia, não se cercam apenas desses referenciais, pois apresentam, através de suas experiências juvenis, outras formas de sucesso, como se sair bem no futebol da escola e ser popular na turma, por exemplo. A nosso ver, há outras formas de sucesso que apareceram nas narrativas dos alunos que, por hora, misturava-se entre o sucesso acadêmico e o sucesso nas coisas simples do dia a dia. Nas duas escolas observamos que os adolescentes demonstravam comportamentos semelhantes aos que eles consideraram ser de estudantes que traçam seus destinos para o fracasso.

Desse modo, na Escola Úrsula, as professoras perguntavam por que determinado aluno não estava copiando as tarefas; por que haviam esquecido o livro; e sobre a distração através das brincadeiras. Atitudes contrárias a essas formavam o imaginário que eles identificaram fazer parte do contexto dos alunos bem-sucedidos. Na Escola Ponciá, registramos as mesmas observações e ambos os alunos das duas escolas acreditam que o sucesso escolar é somente fruto do esforço conquistado, da atenção nas aulas e conquista de boas notas. Essa opinião é unânime entre brancos e negros.

Esse pensamento coaduna com a pesquisa realizada por Cunha (2011), que identificou as mesmas respostas com crianças do 3º ciclo a respeito dos fatores provenientes do sucesso e insucesso escolar: a realização das tarefas escolares, o esforço pessoal, a motivação, entre outros fatores. Também em estudos como os de Botelho, Madeira e Rangel (2015) encontramos relações próximas aos dados de nosso trabalho, visto que desconstroem essa ideia. Suas pesquisas apontam que o sucesso na escola não está relacionado somente a aprendizagem e ao desempenho dos alunos.

Para esses autores, o acesso aos níveis mais elevados, as notas e a continuidade trazem um forte componente que são questões que envolvem a raça e racismo, alterando os percursos dos estudantes negros, principalmente no que tange ao olhar dos professores sobre esses corpos e os preconceitos existentes na escola, conforme aponta a pesquisa o Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), que identificou que situações de discriminação ocorridas dentro da escola influenciavam no acesso, na permanência, na trajetória e no desempenho escolar dos estudantes.

❖ **Brincadeiras e punições**

Em uma das escolas observadas uma situação nos chamou a atenção, pois dois alunos negros (um deles com o tom de pele mais clara e outro mais escura) encontravam-se fora de sala, sentados, e fazendo tabuada como uma das múltiplas formas de castigos. Buscamos saber a razão deles se encontrarem naquela situação, também perdendo aula, levando em consideração que “assistir e participar da aula” são atributos que se esperam dos alunos durante as aulas, de modo a desenvolver um aprendizado e responder positivamente às avaliações. Os dois alunos disseram que a professora havia os colocado para fora de sala. Neste tempo em que estavam expostos, outros alunos que saíam de sala para beber água ou ir ao banheiro faziam algum tipo de “zoação” referente à situação na qual eles se encontravam.

Em alguns momentos, o menino negro de pele era mais clara ria, mas em outros se enfurecia, ameaçando “pegar na porrada”, depois da aula, o aluno que zombava deles. Havia um critério de seleção, talvez afinidade, de quem tinha a “permissão” para brincar com aquela situação e quem não tinha. Passado uns instantes, o adolescente contou que um colega da turma [branco] havia dado uns “petelecos” na orelha do colega [negro de pele mais escura] e este pedia

insistentemente para parar. A busca pela intervenção por parte da professora não foi efetivamente atendida. A insistência da “brincadeira” gerou violência e punição. “A professora só viu a hora do soco e aí ela colocou a gente pra fora...”

Embora o cotidiano escolar seja dinâmico e repleto de episódios, diferentes argumentos são utilizados para justificar a não intervenção. Cavalleiro (2003, p. 54) afirma que:

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

Castro e Abramovay (2006) destacam que a tendência dos professores tomarem uma atitude ocorre quando se inicia uma violência física ou um comportamento mais agressivo que possa desestabilizar a “ordem” da turma. Ou seja, o comportamento agressivo é a manifestação concreta que exige uma intervenção mais precisa.

O discurso de injustiça estava presente e ganhou um tom de indignação nas falas dos estudantes e isso acarretou uma ação do menino negro de pele mais clara, tomando as dores do colega e as suas reações [xingamento e questionamento da atitude da professora] fizeram com que ele também ocupasse o lugar fora da sala de aula junto ao colega.

Sem tomar qualquer posicionamento a respeito da situação, uma vez que estávamos no exercício de escuta e tínhamos somente o pronunciamento dos alunos punidos e não presenciemos o fato, eis que o aluno causador da situação, segundo os dois envolvidos, foi ao corredor para beber água e iniciou uma zoação. O adolescente [pele mais clara] imediatamente apontou: “Foi esse moleque aí, professora!” Voltou-se para o garoto e o ameaçou a enchê-lo de porrada na hora da saída. Chamou nossa atenção a atitude do aluno negro de pele mais escura, pois apesar dele participar da conversa e parar para ver a situação todas as vezes que um colega se manifestava, rindo ou ameaçando alguém, ele permanecia calado sem fazer menção a qualquer atitude.

Essa cena ocorrida em uma das escolas parece coadunar com que Cavalleiro (2003, p. 54) encontrou em suas observações com crianças da educação infantil. A brincadeira gera conflitos, silêncio, xingamentos e punição. A autora afirma que diante da pressão racista, a vítima, às vezes, parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizada.

De acordo com a narrativa dos alunos, o desentendimento não passou pela questão racial, pois era um momento de “travessura” de um dos alunos. A

turma numerosa e bastante agitada talvez não tenha favorecido a professora de presenciar desde o começo o conflito; por outro lado, as crianças negras na escola já carregam consigo os estereótipos atribuídos principalmente por professores a respeito de comportamentos indisciplinados. A ausência de ouvir ambas as partes e agir com “justiça”, conforme pronunciado pelos alunos, deixa explícito como o racismo influencia as nossas subjetividades e é na contradição que o racismo se naturaliza através de micro e macro agressões (piadas, silenciamento, isolamento, arbitrariedade na avaliação, classificações).

❖ **Papo de intervalo**

Estar nos anos finais na escola é resultado de que todos estão em um processo bem-sucedido, principalmente os estudantes negros.

Alguns alunos durante o bate-papo informal ficavam curiosos para saber como era estar na universidade e quais etapas eram precisas ultrapassar para que chegar ao ensino superior. No dia da conversa sobre o que pensavam a respeito do futuro, de continuidades escolares, um aluno da Escola Ponciá comentou que iria se matricular e estudar na PUC, mas logo foi interrompido por um colega que o “zoava” e dizia que não era só chegar e se matricular, tinha que passar pelo vestibular e era “difição”. “Tem que estudar, Mané!” – dizia ele. Outros perguntavam: “Tem que pagar, professora?” Algumas meninas também diziam que fariam faculdade, pois tinham exemplos de algum parente que já estava cursando.

Para os alunos da Escola Ponciá essa relação próxima com a universidade exerce uma experiência contraditória, pois ao mesmo tempo em que promove aspirações mais elevadas, a diferença social se apresenta como uma impossibilidade de “fazer parte” daquele outro lugar.

Levando em conta tal contexto, Passos (2006, p. 6) afirma que embora a escolaridade média de negros e brancos venha aumentando, o acesso e permanência ainda mantém a desigualdade. Daí, as aspirações para avançar em outros níveis de escolaridade esbarram nas desinformações, na necessidade de antecipar a entrada no mercado de trabalho e até mesmo justificar ser um processo além do alcance diante das capacidades exigidas:

No imaginário construído socialmente, oportunidades e sucesso escolar não estão para o horizonte dos jovens negros e sim dos não-negros, o que vai influenciar as expectativas dos estudantes negros no processo de aprendizagem, as decisões sobre a permanência ou não na escola e os seus planos em relação ao futuro.

Muitos alunos da Escola Úrsula desejam logo é arrumar um “trampo”. Cursar uma universidade também faz parte do sonho de alguns adolescentes, na maioria meninas. Alguns meninos não se avexam em falar: “Ah... Tem que estudar muito... Quero mesmo é trabalhar, entrar para o exército!” Poucos falam a respeito de experiências próximas com familiares que cursam ou cursaram o ensino superior.

Outra experiência que os alunos compartilhavam sempre que tinham oportunidade para falar a respeito de temas como desigualdade, preconceito e discriminação, era como o uniforme da escola pública e o *shopping* agiam como barreiras de transitar em outros espaços. Estar no local onde a existência do Planetário, de um grande *shopping* e de uma variedade de estabelecimentos comerciais no entorno não os autorizavam ao pertencimento de circularem livremente nesses espaços sem serem observados. Já o uniforme, dizia de onde eles vinham, quem eram e dispensava qualquer comentário.

A violência é outro tema que está presente na fala dos adolescentes e assusta, conforme sinalizam as pesquisas de Martins (2010), Teixeira e Kassouf (2015), que apontam para os impactos da violência urbana e escolar no processo de aprendizagem dos alunos, principalmente negros e pobres.

Durante as observações e os diálogos, as crianças da Escola Úrsula contam o episódio do assalto na porta da escola, logo no horário da manhã: “Nem estudar direito mais a gente pode...”

No outro extremo, os alunos da Escola Ponciá colecionam situações em que a violência também os impede de estudar. Seja Zona Sul ou na Baixada Fluminense, os diferentes mecanismos desafiam o sucesso escolar desses adolescentes.

Estamos cientes de que as experiências que cada um/a experimenta é responsável pelo tom que norteia as percepções e concepções do cotidiano. Todos os alunos com quem tivemos contato, independente dos quilômetros de distância e realidades que os separam, têm muito a dizer. O sucesso, às vezes, parece algo que ainda não aconteceu em suas vidas, no entanto, não afirmam que fracassaram.

5 É sobre racismo que (não) queremos falar

Nesse capítulo apresentamos dados e análises a partir do material coletado através dos questionários preenchidos por 313 estudantes, com faixas etárias entre 13 e 15 anos, matriculados nas duas escolas sede de nossa pesquisa. Além dos questionários, também discutiremos nessa parte de nosso estudo, as informações obtidas durante as oficinas pedagógicas, realizadas no mês de julho, na escola Ponciá Vicêncio, e no mês de setembro, na escola Úrsula. Lembramos que ao total, 35 estudantes participaram dos 3 encontros realizados na composição das oficinas.

5.1 Oficinas pedagógicas e percepções do racismo

Os dados e análises aqui apresentados foram intercalados entre as oficinas realizadas nas turmas de 8º ano das duas escolas pesquisadas e os questionários respondidos por todos os alunos das turmas de 8º e 9º anos. Reconhecemos que os instrumentos se complementam e ampliam o nosso olhar sobre as percepções dos alunos acerca das questões de racismo e educação.

Antes da realização das oficinas, os alunos receberam as orientações sobre o que era uma oficina, os objetivos da atividade e a importância da interação. Diferente do dia a dia na sala de aula com os respectivos conteúdos, a proposta das oficinas estava pautada principalmente em atividades que não exigiam a escrita, o que foi recebido com muito entusiasmo pelos/as alunos/as; de forma semelhante, o fato de não haver respostas “certas ou erradas” também foi uma informação bem acolhida por eles.

Com o intuito de captar as primeiras percepções dos adolescentes acerca das desigualdades raciais na educação, apresentamos duas imagens com crianças negras no ambiente escolar (Anexo I). Em seguida, por meio de uma “chuva de ideias”, pedimos que eles comentassem aquelas fotos a partir de qualquer perspectiva.

As crianças estão indo para a escola, mas a escola não tem cadeira direito e acho que eles não podem estudar, sei lá... (Aluna branca – E. Ponciá).

Os alunos estão entediados porque a aula deve tá chata. A escola não é interessante e tá assim... Assim... Sem condições. (Aluno pardo – E. Ponciá).

As crianças parecem que estão tristes, talvez porque “tá” com fome. Aí não tem como prestar atenção na aula... Nada fica interessante. Será que a prefeitura “tá” enviando a merenda? [risos] (Aluna branca – E. Úrsula).

[...] é mesmo, eu também acho que a prefeitura não tá cuidando da escola, aí falta cadeira, mesa, ventilador, giz... Falta um montão de coisas, até o material escolar que não entrega... Aí tem que dividir um livro com outra pessoa... Assim não tem como estudar direito. (Aluna parda – E. Úrsula).

Chama a atenção nesses relatos que os destaques dados pelos adolescentes se fixam nas ausências materiais necessárias para uma boa educação e aprendizagem. Podemos relacionar essa percepção dos estudantes com a incompletude de recursos que nem a universalização, nem a democratização da educação escolar conseguiram oferecer principalmente para as camadas desprivilegiadas da sociedade. Tais questionamentos se aproximam do debate de democratização da educação que Araújo (2012) faz, ao denominar a escola como a “escola das faltas”, pois falta tudo: professor, merenda, materiais, salas de aula adequadas e o ensino oferecido não corresponde às demandas e nem possibilita as mínimas condições para que os alunos aprendam e se desenvolvam.

Reação diferente tiveram os alunos ao fazerem o mesmo exercício, mas desta vez olhando as imagens de crianças brancas (Apêndice II):

Essa escola aí é no Brasil? A escola que só tem alunos brancos é melhor... Não falta nada. (Aluno pardo – E. Ponciá).

Eu acho que tem organização. Organização, tipo assim... Diferente daquela outra escola porque não falta professor e “geral” de uniforme. Parece que estão interessados na aula e... (Aluna parda – E. Ponciá).

Nesse momento, o aluno é interrompido por outra fala:

Assim... Eu vejo que essa escola é uma escola de ricos, por isso tem tudo. Não é escola pública. Engraçado que a turma toda é branca. Não tem nenhum “**mais moreninho**” nessa escola, professora? Nas duas fotos até a professora é branca. É uma escola de brancos, por isso eu acho que é nos Estados Unidos. Lá tinha esse negócio de escola para branco e escola para preto, né? (Aluna branca – E. Ponciá).

Eu vejo que aqui que os alunos estão bem interessados na aula. A sala de aula é limpa. Tem uma de cabeça baixa copiando o dever. (Aluno branco – E. Úrsula).

É interessante notar que somente a partir da visualização das fotos com crianças brancas na escola é que as percepções acerca do racismo aparecem, mas não é explicitamente pronunciada. Assim como na imagem anterior, a estrutura da escola por eles percebida sinaliza ser frequentada por uma classe social privilegiada. A frase “Não é escola pública...” diz muito a respeito do

imaginário de quem frequenta esse tipo de escola, o que ela (não) produz e como é a sua organização. Nesse segundo depoimento, os alunos também parecem perceber como a sociedade está organizada e quem frequenta os espaços de mais ou menos prestígio. Com a democratização do ensino, a escola pública abriu-se para uma nova clientela, os filhos da burguesia migraram para as escolas particulares e, conseqüentemente, os investimentos para essas escolas se tornaram cada vez mais precários e de desinteresse pelos órgãos públicos.

Quando apresentada as duas realidades diferentes diante dos alunos, eles percebem que “ser branco” remete à vantagens e associam que os negros estão nas “escolas das faltas”. Tanto na primeira como na segunda situação, percebemos a influência do meio nas percepções dos alunos. Os adolescentes da Escola Úrsula respondem a carência da escola pela ausência do poder público e os alunos da Escola Ponciá percebem a desigualdade a partir de um recorte de classe e racial. O fato de a escola estar localizada em um bairro nobre e a convivência com a desigualdade social e educacional ser uma realidade próxima desses alunos, torna a situação mais evidente.

A percepção da adolescente sobre a ausência de alunos negros na segunda imagem, nos chama a atenção para o debate das adjetivações em torno da categoria “moreno” e o apagamento da identidade negra. Considerando a complexidade que envolve as relações raciais no Brasil e a forma como a política da miscigenação foi estratégica não somente na tentativa de embranquecimento da população e da identidade nacional, bem como, no campo ideológico, fazer o uso da palavra “negro” para se referir a alguém acaba despertando uma falsa ideia de “politicamente incorreto”. Munanga (1999, p. 18) adverte que os termos usados para designar a mestiçagem é ao mesmo tempo científico e popular, e estão saturados de ideologia. Castro e Abramovay (2006) em suas pesquisas também encontraram nos depoimentos de alunos e professores o uso do termo “moreno escuro”, “mais moreno” para se referir ao negro. Parecem inocentes essas adjetivações quando, na visão das autoras, essa é mais uma cilada do racismo que modifica o foco do debate racial, trazendo para a identidade negra uma ideia de inferiorização, enquanto a morena agrega valores.

5.1.1 Silenciamento como mecanismo do racismo

O projeto societário brasileiro tem a raça e o racismo como definidores da ordem política, econômica, social, educacional, cultural e sexual que através de representações e práticas conscientes ou não, culminam na subalternidade, desvantagens e privilégios entre grupos raciais distintos. Embora sejam explícitas as condições e lugares diferenciados que são ocupados por negros e brancos, há uma naturalização dessas condições.

Durante a dinâmica de aproximação e sensibilização com a temática proposta na primeira oficina, os/as alunos/as acompanharam a letra e a música “Racismo é burrice”, de Gabriel – O Pensador (Anexo III), e, ao término, voluntariamente compartilhavam a frase ou estrofe que mais tinha chamado atenção e explicavam em breves palavras o sentido que aquela frase escolhida o impactava. Ainda que o receio em explicar pudesse provocar uma insegurança ou timidez em falar, a regra era plenamente negociável para que todos pudessem compartilhar sem se sentirem pressionados e/ou constrangidos por não saberem expressar suas razões ou quaisquer outros motivos. Assim, percebemos que os/as alunos/as pretos/as das duas escolas demonstravam muito receio em se expor ainda que estivessem interagindo na atividade grifando as frases e versos que selecionavam. Diante dessa percepção, buscamos nos aproximar desses alunos e valorizar as frases grifadas por eles, incentivando-os a compartilhá-las com a turma. Ainda assim, os alunos negativamente sacudiam a cabeça e pediam ora para que o colega ao lado lesse, ora para que a pesquisadora o fizesse. Nas poucas vezes que algum se dispunha a falar, o som da voz era bem baixo, quase um sussurro.

Segundo Luiz Alberto Gonçalves (1985), ao tratar do silêncio como um ritual pedagógico e que favorece a discriminação racial, o autor comenta que “educar a criança negra pressupõe quebrar o silêncio que a cerca” (p. 318), isso significa dizer, nas palavras do autor, que o silêncio faz parte de um ritual pedagógico da escola que ora silencia os currículos, silencia a discriminação, mas produz uma linguagem não verbal que se expressa através dos gestos, do tom da voz, das formas de tratamento. Andrade (2015) chama a atenção para algo semelhante, ao analisar a diferenciação entre silêncio e silenciamento, alertando que são conceitos relacionados, mas não idênticos. O autor explica que o silêncio não é a ausência de comunicação, mas uma estratégia comunicativa de denunciar – pela ausência da fala – estas condições

inadequadas. O silenciamento é o processo de deixar alguns com o poder de falar e de calar os demais.

É oportuno considerar o alerta que Spivak (2013, p. 14) faz a respeito do agenciamento da fala dos “sujeitos subalternizados”¹⁰ no que tange ao perigo de se construir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro. Nesse sentido, esta pesquisa, ao optar por oficinas pedagógicas, procurou criar um ambiente facilitador para se ouvir os adolescentes em processo de fala, de diálogo e de escuta que se efetua para que o próprio grupo refletisse sobre o fato de ser ou não o subalternizado. Mas reconhecemos esses limites, visto que também durante as oficinas, as falas de estudantes brancos foram predominantes. E esse silêncio também nos parece bastante profícuo para a nossa análise, tendo em vista que as oficinas visavam captar as percepções dos alunos em torno do racismo e do (in)sucesso escolar. Mas em contrapartida, o silêncio se tornou o nosso aliado para entender os meandros que o racismo constrói a partir de códigos de entendimentos socialmente construídos em que o “outro – não negro” é detentor de um repertório considerado mais legítimo.

Em sua experiência como professora, bell hooks¹¹ (2013, p. 56-57) comenta a respeito do silêncio enquanto fruto de uma insegurança de falar e o papel do professor nessa relação:

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Muitos professores universitários brancos me falaram de sua preocupação com os alunos não brancos que não falam. [...] Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter medo de que os colegas os julguem intelectualmente inferiores.

Reconhecendo que esta realidade narrada por hooks é uma constante nas salas de aula mistas e a centralização da voz tem “donos certos” de quem fala e de quem ouve, Cavalleiro (2003) reconhece nessas situações a dinâmica do racismo. A nossa experiência em sala de aula enquanto alunos negros e professores confirma o pensamento das duas autoras. Cavalleiro sinaliza que

¹⁰ A autora faz uso do termo “subalterno” inspirada no “proletariado” de Gramsci para descrever as camadas mais baixas da sociedade, expostas à exclusão do mercado, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante (Spivak, 2010, p. 13). Nos nossos estudos, usaremos o termo “subalternizado”, entendendo que o sujeito encontra-se nessa situação enquanto condicionamento de um projeto social não fixo, podendo ser alterado por através da mobilidade social e outros condicionantes (ver Miranda, 2006, p. 21).

¹¹ Gloria Jean Watkins, usa o pseudônimo bell hooks em homenagem a sua avó materna chamada Bell Blair Hooks. O uso da escrita de seu nome em letra minúscula é uma forma de desafiar as convenções linguísticas e acadêmicas, cujo objetivo é dar enfoque da sua escrita e não à sua pessoa.

isso é problema que está presente no cotidiano escolar que fere e marca profundamente os estudantes negros. Ademais, reconhecemos o impacto diferenciado sobre o não desejo de falar de racismo quando a cor da pele é alvo de piadas, estereótipos negativos e desvantagens.

Podemos notar um discurso de “senso comum” bastante presente no campo social e educacional, que tende a reproduzir a afirmação “racismo é dos outros” e que ocorre em outros espaços, não admitindo assim a realidade na qual todos estão inseridos. Sobre isso, Kabengele Munanga (1996, p. 215) é assertivo ao dizer que silenciar a respeito do racismo é, para muitos, uma estratégia:

O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social e até mesmo influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, e em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à ideia de que somos um país de democracia racial.

Diante das contribuições dos autores citados, podemos perceber como o silêncio ocupa um lugar de “pacto” entre o permitido, o negociado e o estratégico também no decorrer das oficinas. Durante os encontros, notamos que os estudantes negros transitavam entre esses três momentos, todavia, o estratégico pareceu ser o recurso mais usado por eles. A partir de nossa análise, foi possível identificar como falar algo que fugisse a regra dos “contratos raciais”, ou seja, colocar em questionamento o universo branco era evitado, pois poderia acarretar desconfortos e reflexões que ultrapassassem a oficina, estendendo, talvez, para outras aulas quando o debate do racismo viesse à discussão. Como o racismo se torna mais contundente quanto mais pigmentada for a cor da pele (Marcelino, 2011; Nogueira, 2006; Silva, 2008), entendemos que o silêncio através da não exposição do pensamento e da ação seja uma estratégia de proteção.

5.2 Racismo e discurso da igualdade

O Brasil apresenta um caso particular de conflitos raciais que o colocou como símbolo de integração racial perante as lentes do mundo a partir da metade do século XX. Esse fator fez com que o país assumisse uma identidade não somente de harmonia racial, mas trabalhou para que esse imaginário se

reproduzisse em todos os discursos e instâncias sociais. Passados mais de 130 anos, a potência desse imaginário é fortemente reproduzida na escola e fora dela através de frases como: “somos todos iguais; somos todos humanos”. O perigo dessa pseudo-igualdade é a naturalização acrítica de quais grupos socialmente têm acesso às melhores oportunidades e quais ficam à margem.

Uma vertente amplamente difundida acerca da percepção de racismo é a ideia da ignorância de quem o pratica. A partir desse imaginário, apresentamos a música “Racismo é burrice”, de Gabriel – O Pensador e pedimos que os adolescentes compartilhassem a frase ou o verso que mais achavam interessante, comentando sua escolha. Inicialmente o que apareceu em evidência na compreensão da letra da música foi a ideia de igualdade, justificando os atos racistas como burrice ou ignorância.

“O Atlântico é pequeno para nos separar porque o sangue é mais forte que a água do mar”. Eu acho essa frase quer dizer que todo mundo é igual... Não importa a cor da pele, o sangue de todo mundo é vermelho e por isso eu acho que racismo é burrice. (Aluno pardo – E. Úrsula).

“[...] uns com a pele clara, outros mais escura, mas viemos da mesma mistura.” Isso fala de como o pessoal tem uma mente mais fechada para o mundo e ele pensa que aquilo que ele está querendo dizer é o certo porque ele quer impor como ele pensa, o jeito que ele fala... o jeito que ele age tem que ser uma cópia dele. Então eu acho que isso foi uma parte interessante porque ele fala que todo mundo nasce diferente, com características diferentes, mas a gente pode dizer que somos da mesma nação porque somos brasileiros. (Aluna branca – E. Ponciá).

Essa compreensão da igualdade através da identidade nacional corresponde ao que Munanga (1999, p. 101) chama atenção a respeito da construção da identidade brasileira, esta hegemonicamente pensada a partir de uma visão eurocêntrica, baseada no ideal de branqueamento. Embora tenha ocorrido manifestações de oposição a essa identidade nacional, estrategicamente, a assimilação das três raças formando uma só unidade atendeu aos critérios da elite brasileira, apagando as culturas não hegemônicas e, ao mesmo tempo, a mestiçagem para alguns negros serviu como “fuga” da discriminação racial.

Durante as oficinas, percebemos que as falas mais compartilhadas eram dos alunos brancos, seguida dos pardos, especificamente das meninas. Dirigimo-nos a uma dupla de meninos pretos, sentados nas últimas carteiras, e perguntamos se eles tinham alguma frase a compartilhar. Mediante um riso despojado e brincalhão, um dos meninos respondeu afirmativamente, mas logo em seguida mencionou um esquecimento. Diante disso, os colegas o incentivaram e ele compartilhou a seguinte frase:

“Não seja um ignorante. Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante. O que importa se ele é nordestino e você não?” Ah, professora... [por alguns segundos colocou as mãos cobrindo o rosto e em seguida continuou a falar] Todo mundo é igual por dentro... Não tem o mesmo pensamento, tem outros ideais, mas todo mundo é igual.

Ainda na Escola Ponciá, os alunos apontaram para uma aluna preta, bem tímida, comentando que ela queria falar porque marcou bastantes frases. Ao ser perguntada se queria falar, negativamente sacudiu a cabeça. Com o intuito de não deixá-la constrangida, e ao mesmo tempo não perder a oportunidade de saber quais as reflexões que a música havia provocado nela, fizemos uma negociação perguntando-lhe se poderíamos ler para a turma o que havia lhe chamado mais atenção. A partir da sua concordância socializamos a estrofe marcada por ela:

“Negro e nordestino constroem seu chão. Trabalhador da construção civil conhecido como peão, no Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o chão de uma delegacia é revistado e humilhado por um guarda nojento... Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos nós. Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói”. Esse trecho é como a gente vive hoje, né? Como as pessoas são tratadas como lixo, como se não tivesse alma, fosse só um boneco. Porque as pessoas acham que racismo não existe e vivem um conceito muito fechado...

A aluna é interrompida por outra colega branca que segue dando continuidade a sua reflexão...

Eu acho muito bom a gente tentar abrir a nossa mente sobre como o racismo reflete na sociedade... Como ele pode influenciar uma sociedade de modo tão grande que você vê que tá influenciando em todos os tipos de categorias: na economia, na sociedade, no país em si... Então, eu acho legal a gente falar disso e mostrar que isso não está certo, a gente tem que se posicionar sobre isso... A gente ter um pensamento que possa refletir e que possa combater de frente todas essas coisas que são realmente muito chatas de se ver e de se vivenciar.

A mesma aluna branca continua citando o trecho da música:

“[...] o racismo é burrice, mas burro é quem pensa que o racismo não existe”. Eu acho que o que pensa que o racismo não existe está errado... Porque ninguém pensa que o racismo não existe. As pessoas fecham os olhos para o racismo até serem atacadas... Até chegarem até ela. Porque geralmente até a pessoa ser atacada ou ser vítima do racismo a pessoa não está nem ligando... É uma brincadeira, agora se ela passar por isso, você vai ver se ela vai continuar com a mesma frase... (Aluna branca – E. Ponciá).

Nos depoimentos acima transcritos é possível compreender as nuances que os mecanismos do racismo vão delimitando a partir da interrupção da fala da aluna negra pela aluna branca. Pelos fragmentos acima, ela é a única que seleciona um trecho mais crítico em que o racismo não aparece velado e o negro é o alvo dessa ação desigual. As desigualdades de tratamento, a desvalorização

da força de trabalho, a violência diária estampada na brutalidade policial são elementos “costumeiros” do cotidiano de quem é negro e nos pareceu ser o momento em que o rompimento do silêncio estava iminente a ser quebrado. Isso nos remete ao pensamento de Fanon (2008) ao se pronunciar em relação ao colono que necessita sempre mostrar sua superioridade frente ao colonizado. O ato da aluna preta ter seu momento de protagonismo de fala brutalmente silenciado revela como a branquitude¹² ocupa um lugar de privilégio não somente material e simbólico, mas forjando a todo custo o controle e o domínio ideológico.

É interessante, ainda, perceber como as alunas brancas assumem um lugar de defesa contra o racismo; no entanto, em nenhum momento elas fazem referência ao grupo racial branco a que pertencem; sendo esse grupo, na colonialidade, responsável pela “invenção” do racismo, conforme conhecemos hoje.

Outra abrangência que os adolescentes dão ao discurso do racismo e da igualdade apareceu de modo bastante expressivo nos questionários respondidos a respeito de locais frequentados por eles em que essa temática havia sido debatida. Encontramos como respostas: “É preciso tratar todos com igualdade”; “Ter mais respeito pelos outros”; “Menos desigualdade”. O que confirmamos é essa racionalidade que o racismo escamoteia da desigualdade, fortalecendo no imaginário um desejo de igualdade que não se processa de fato.

Complementando esses olhares, embora menos expressivos, há relatos de adolescentes – tanto durante as oficinas quanto no questionário – que sustentam o discurso da igualdade pelo viés religioso:

Não tem essa de ser tratado diferente... Somos todos iguais. Deus criou todo mundo sem diferença. Sim... Somos todos iguais! (Aluna preta – E. Úrsula).

Eu ouvi uma vez sobre isso. Somos todos imagem e semelhança de Deus e daí temos que respeitar a religião, a raça, porque ninguém é melhor do que ninguém. (Aluna parda – E. Ponciá).

A partir desse imaginário socialmente compartilhado, que tem base no poder da criação divina, e a partir dele, a crença de que todos são feitos à imagem e semelhança de Deus já impossibilita, de antemão, uma reflexão mais profunda sobre diferenças ou desigualdades. Desse modo, a afirmação da igualdade racial se faz respaldada pela “mão divina” que está acima de qualquer

¹² Não faz parte do escopo desta pesquisa a abordagem da discussão em torno da branquitude, todavia, mencionamos o conceito para referirmos como a posição em que os sujeitos considerados e classificados como brancos assumem um domínio em diferentes circunstâncias, inibindo ações de visibilidade negra. Ver: Bento e Carone (2002) e Schucman (2012, 2014).

erro ou desarmonia. Diante de todas as percepções apresentadas pelos adolescentes neste tópico, o que converge é, sem dúvida, que os alunos reconhecem a existência do racismo na sociedade e a igualdade independente da cor da pele é o que justifica a “burrice” do racismo. Propositamente trouxemos essa música pois a letra apresentar elementos que misturam a reprodução dos discursos cotidianos em torno do mito da democracia racial, de um racismo universalista, dos efeitos da mestiçagem, mas ao mesmo tempo, elementos para uma percepção mais crítica acerca das múltiplas formas de discriminação e preconceitos frente aos grupos subalternizados, oportunizando assim olhares diferentes sobre essa questão.

5.3

Racismo e educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar

É unânime a definição do conceito de racismo pelos alunos. De forma mais ou menos elaborada, todos reconhecem que o ato de ter preconceito com outra pessoa, a discriminação com a cor da pele ou a não aceitação do outro devido seus traços físicos se traduz no entendimento sobre o racismo. Se por um lado, o reconhecimento da existência do racismo pelos/as alunos/as é um fator real, por outro, denunciar os atos racistas vivenciados torna-se uma barreira a ser ultrapassada.

Buscando entender a compreensão que os alunos tinham a respeito da relação raça/racismo, perguntamos no questionário quem já havia passado por situações de preconceito racial e se havia buscado alguma ajuda. Do total de 313 alunos participantes da pesquisa, 63 afirmaram ter sido vítimas de práticas racistas uma ou mais vezes. Apenas um adolescente não respondeu. Comparando os depoimentos dos alunos das duas escolas, encontramos um número maior de casos de racismo sofrido duas ou mais vezes pelos alunos da Escola Úrsula, bem como, já exposto, o quantitativo de alunos negros compondo as salas de aula é maior. É importante destacar que 5 alunos autodeclarados brancos responderam ter sido vítimas de preconceito racial. Não aprofundaremos aqui esse debate, mas o que podemos dizer é que a forma como está socialmente estruturada a relação entre brancos e negros, o racismo do qual tratamos aqui, se torna um fenômeno fundamentalmente antinegro e político que atravessa as fronteiras nacionais e internacionais, a fim de manter o monopólio gerador da “blindagem” de privilégios das hierarquias dominantes

(Moore, 2012). Entendemos com isso que, o indivíduo branco jamais poderá experimentar o racismo e, de modo sistêmico e estrutural ter seus acessos limitados. Todavia, não desconsideramos que, talvez, esses alunos apresentem outras características que os coloquem como “diferentes” e assim se sintam afetados por manifestações preconceituosas. Outra possibilidade, é que podem ter assim se expressado a partir da lógica de um “racismo reverso”. Contudo, os preconceitos não são necessariamente manifestações do racismo, pelo contrário, é o racismo que gera os piores e mais violentos preconceitos, abrangendo a noção de inferioridade e superioridade racial inata entre os seres humanos (Moore, 2012, p. 226).

Produto de um congelamento da ação, o racismo tende, muitas vezes, a inibir o indivíduo afetado, desmotivando tomadas de atitudes efetivas. No que tange à busca por ajuda, apenas 28 alunos respondentes disseram ter procurado alguém ao passar por situações de preconceito racial. A família aparece como o primeiro apoio para as tomadas de atitude, principalmente a figura materna; seguida de tias, irmãos e pai. Os colegas, assim como diretores/as e professores/as na escola também são apontados como referências confiáveis na busca por soluções.

As falas a seguir, citadas ao longo das oficinas, ilustram situações de preconceito racial compartilhadas pelos alunos e como se dá a intervenção da direção da escola:

Foi no 4º ano. Tinha uma menina lá [na escola] que era “bambuzinha” e era negra e os outros que se achavam melhores que ela colocaram uma placa nela escrito “negra fedorenta” e mandaram chutar ela. Teve pessoas que chutaram ela, aí a diretora da época tomou providências e deu suspensão para os alunos que chutaram. Aí pararam de fazer. (Aluna parda – E. Úrsula).

Aqui na nossa turma teve um caso assim. A X, sabe quem é? Foi no ano passado. Acho que foi na aula de educação física, sei lá... Que uma garota branca não quis segurar a mão dela, pois era negra... Disse que ia sujar. Aí, ela começou a chorar, mas ninguém sabia o porquê... Depois ela contou para a nossa colega F que foi logo contar para a pessoa responsável da escola que logo chamou a atenção da menina e tomou providências. Depois nunca mais... (Aluna branca – E. Ponciá Vicêncio).

Nesses fragmentos apresentados, podemos perceber duas situações explícitas de racismo que são expressas através da violência, da rejeição física e da humilhação. Segundo os/as alunos/as, os casos repercutiram na escola e houve uma tomada de atitude da direção das duas escolas sobre a situação, mas de acordo com suas opiniões, é preciso que a escola discuta mais a esse respeito.

Levando em consideração o exposto, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004, p. 14), adverte que as diferentes formas de discriminação não nascem na escola, mas perpassam pela instituição e é necessário que as escolas assumam um papel preponderante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados. Na verdade, o racismo opera independente da escola atuar de modo mais conservador ou progressista e este é inerente à ordem social, pois ao mesmo tempo em que a escola, por vezes, toma medidas a respeito de situações de preconceito ou discriminação no cotidiano, as referências e as culturas não negras ainda ocupam um lugar de hegemonia no processo de ensino-aprendizagem. Conforme enfatiza Gomes (2012, p. 24):

[...] a educação escolar, com espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo.

O preconceito praticado à criança negra pode causar muitos prejuízos e, como resultado, afetar não somente a autoestima, o isolamento social e o desejo de negação da identidade, mas também comprometer o processo de aprendizagem e aproveitamento escolar (Cavalleiro, 2005; Munanga, 2005; Valverde; Stocco, 2009). Por outro lado, a ação escolar, seja do professor ou gestores, tem um papel importante, na medida em que identificar os agressores, tomar uma atitude efetiva e ficar atento para a não continuidade de práticas racistas, promove um clima de maior segurança para os alunos.

É inegável o quão difícil e doloroso é o processo de reconhecer e assumir ter sido alvo de racismo. Às vezes a sutileza com que as práticas preconceituosas se apresentam desvirtua o entendimento real da ação; por outras vezes, as crianças e adolescentes tentam ignorar o ocorrido como modo estratégico de enfrentamento.

Uma aluna parda da Escola Úrsula contou, durante a oficina, que identificou que estava sendo alvo de preconceito racial quando foi “zoada” devido suas características físicas. A estratégia utilizada pela adolescente na época foi ignorar, porém recorreu à ajuda da mãe:

Isso foi no 3º ano. Eu sou negra, mas minha pele é mais clara, mas sempre tive um olho e nariz grande... Aí, eu estudava em outra escola e uns garotos chatos ficavam me chamando de gorila, macaca, mas eu não ligava muito não... Dava para encarar um pouco. Não era uma coisa tão forte. Eu falei com a minha mãe e ela foi falar com a diretora, daí ela chamou a atenção do aluno.

Uma ocorrência permanente do racismo no cotidiano escolar é a prática de xingamentos aproximando a pessoa agredida à animalização. Essa dinâmica foi observada por Santos (2005) em sua pesquisa sobre as relações raciais entre negros e não negros em duas escolas no Mato Grosso. Ela confirma que os atributos físicos dos alunos, principalmente os negros, são utilizados para ofender, humilhar e inferiorizar. O fenótipo do negro é coisificado ou animalizado.

Alguns alunos/as ignoram ou são orientados pelos pais a ignorar as ofensas de modo estratégico, com intuito de que o silêncio da vítima transforme em cansaço as investidas do agressor. Atitudes de agressão também são usadas como estratégias de resposta pelas vítimas para frear o agressor, principalmente, quando não encontra intervenção de uma autoridade no ambiente escolar. Uma situação semelhante foi relatada por dois alunos da Escola Úrsula durante as nossas observações.

Considerando que, a relação dos adolescentes que admitiram ter passado por situações de preconceito racial é superior ao dobro daqueles que buscaram ajudar a denunciar o silenciamento, as autoras Elisa Larkin (2001) e Consuelo Silva (1995) alertam que a dimensão da questão racial na escola refere-se às relações sociais e que as crianças negras são estimuladas por pais e professores a não reagir à agressão contida nos apelidos e xingamentos de cunho racial. As contribuições de Kabengele Munanga (1996, p. 212) nos ajudam a pensar que a escola reproduz o que está presente no imaginário e se concretiza na atitude dos brasileiros:

A tendência geral mesmo do brasileiro esclarecido é negar a discriminação. A própria pesquisa da “Folha”, apesar de revelar uma tomada de consciência, deixa claro que, segundo a maioria dos entrevistados, o discriminador é sempre o outro, e nunca eu – eu que tenho amigos, frequento lugares com negros, que tenho mulher ou marido negro, que frequento o candomblé ou umbanda.

Há que se ressaltar que a escola silencia e muitas vezes nega o racismo, tal qual a sociedade, sendo assim o seu reflexo. Em 1995, o Datafolha realizou uma pesquisa sobre o preconceito de cor entre os brasileiros. Quando interrogadas se tinham alguma discriminação em relação às pessoas negras, a maioria das pessoas negava. No entanto, quando perguntadas se conhecia alguém que tinha essa prática, respondiam positivamente. Eliane Cavalleiro (2003) salienta que a existência de preconceito na sociedade brasileira é camuflada também no cotidiano familiar. A estratégia do racismo brasileiro em se travestir na cordialidade, está infiltrada nos diversos espaços e relações sociais, minimizando suas ações.

Diferente situação é o uso do apelido que ocupa um lugar de identidade do sujeito, apagando a referência que lhe humaniza, ou seja, o nome. Percebemos uma situação dessas na Escola Úrsula durante a aplicação dos questionários em uma das turmas.

A maioria da turma já havia terminado de responder ao questionário, quando um aluno negro do 9º ano chamou um colega de “feijão”. Ao ouvirmos tal forma de tratamento, indagamos o aluno para saber qual era o nome do menino citado. O adolescente sorriu e respondeu que todos na escola e na rua o chamavam assim e ele gostava. “Quem garante que ele gosta?” – perguntamos. Na insistência e curiosidade em querer saber o nome do menino, depois de ter passado alguns segundos pensando para que o nome do menino viesse à lembrança, o adolescente pronunciou com uma incerteza o nome: “Acho que é x.” E depois se certificou de que estava correto o nome. Desafiando o desconforto da pesquisadora, o adolescente sorriu e gritou novamente: “**Feijão!**” – para provar que o menino não ligava e que não era racismo a forma de tratamento dado. E continuou: “Feijão, geral não te chama de feijão?” O garoto olhou para o colega, sacudiu a cabeça afirmativamente e voltou a responder o seu questionário. Teria ele alternativa senão confirmar, gostando ou não do apelido imposto? Embora haja um consentimento, por vezes, este se torna estratégico, conforme já dialogamos a esse respeito. Assim, repetiu: “Viu, professora, aqui geral tem um apelido”, disse sorrindo, mas, assumiu que ele não tinha.

Os apelidos são encarados como brincadeiras e a postura de aceitação revela-se como amizade (Castro; Abramovay, 2006). Outra vertente dessa interpretação dada pelos alunos se dá na configuração das turmas racialmente mistas, do corpo docente e dos apelidos ou zoações serem defendidos como brincadeira, consolida a “etiqueta do racismo” (Nascimento, 2017, p. 53) enquanto a análise crítica e a discussão aberta desse assunto são desencorajadas. A igualdade desigual, defendida pelos alunos os impedem de perceber que ao chamar uma pessoa negra de feijão e, conseqüentemente, naturalizar ao ponto de esquecer o nome do colega, conforme o ocorrido, produz um impacto diferenciado em relação a chamar uma colega de japonesa por ter os cabelos muito negros e lisos e os olhos menos amendoados, ou o menino branco de “brancão”, tendo em vista que esses apelidos não são geradores de hierarquias, desigualdades nem retiram a humanidade daqueles a quem são atribuídos.

Tendo em vista que a lei nº 10.639/03 é uma obrigatoriedade nas escolas e a emergência do debate crítico acerca do preconceito e da discriminação dentro e fora do ambiente escolar, além da valorização da cultura africana e afro-brasileira, o empoderamento negro, entre outros, estarem na pauta da educação para as relações étnico-raciais, no questionário perguntamos se os professores faziam essa discussão em sala de aula. Nas duas escolas houve um equilíbrio entre o “sim” e o “não” nas respostas dos adolescentes. Talvez esse resultado seja o reflexo da fragilidade que a maioria dos professores ainda tem a respeito de se tratar da temática e, como bem sinalizou Gomes (2012), Jesus e Miranda (2012) e outros pesquisadores que ao longo desses 15 anos vêm acompanhando a efetividade da lei nas escolas, apesar dos avanços, ainda é baixo o grau de institucionalização alcançado pela lei e esta ainda ocorre através da ação individual de professores militantes. Não estamos afirmando que são somente esses condicionantes que desafiam os avanços e a adesão da lei, outros fatores envolvem a questão.

Para exemplificar alguns temas discutidos em aula, percebemos que a discussão aborda as questões das relações raciais, mas ao mesmo tempo, outros temas correlatos e da atualidade inter cruzam o debate, conforme sintetizamos no quadro a seguir, organizado a partir dos questionários respondidos pelos adolescentes:

Temáticas	Assuntos relacionados pelos adolescentes
Relações raciais	Passado dos negros/escravização; dificuldade no mercado de trabalho; opressão racial; apropriação cultural; protagonismo negro; lutas africanas; discriminação
Estereótipos	Diferenças; estética; religião
Temas correlatos	Machismo; feminicídio; execução de Marielle Franco; violência urbana; <i>bullying</i>

Quadro 6 – Síntese dos temas citados pelos adolescentes das duas escolas a partir dos questionários respondidos

Fonte: Elaboração própria.

O exemplo mais contundente sobre o tema das relações raciais foi o vídeo “O perigo da história única”, exibido na Escola Ponciá, e a memória dos debates feitos. Sempre após a aplicação do questionário, os professores permitiam que pudéssemos conversar um pouco a respeito dos temas abordados e alguns faziam intervenções, estimulando os alunos a falarem, pois viam nessa atividade uma oportunidade deles se posicionarem. Perguntávamos também se houvera alguma questão que causou desconfortos e o porquê, mas não recebemos nenhum comentário dos alunos nesse sentido. Consideramos esse um momento

privilegiado, uma vez que as oficinas não atenderam a todas as turmas, mas pudemos captar, ainda que brevemente, um pouco o sentido que os alunos deram as suas respostas. Em um desses momentos, os alunos comentaram que na época em que ocorreram a guerra do tráfico e as consequências da violência urbana, os estudantes sinalizaram que os professores e a direção escolar sempre comentavam a respeito da importância de “não se misturar em coisas erradas” e estudar. Uma aluna disse: “Nas oficinas de teatro a gente comenta sobre esses temas e a professora fala com a gente isso.”

Outra aluna negra levantou o dedo e relatou o desafio de circular nos espaços em que a cor e a classe social são marcadores de desconfiança e preconceito:

Aqui no *shopping* a gente não pode entrar... A gente entra... Mas sempre tem uns “segurança” atrás de nós, ainda mais se estiver vestindo a blusa da escola pública. Eles acham que só porque a gente é negro e mora na Rocinha vai roubar, aí entra as crianças brancas dos outros colégios e ninguém fica perseguindo... Vai ver que até rouba e ninguém vê porque não desconfia que branco também rouba. Acho isso ridículo!

Esse depoimento reflete o que Oracy Nogueira (2006) denomina de preconceito de marca ou de cor, ou seja, a forma como a cor da pele exerce uma relação arbitrária com a aparência e a exclusão se dá a partir da subjetividade de quem observa sobre quem está sendo identificado.

Na Escola Úrsula, diferente da Escola Ponciá em que aplicamos o questionário em aulas de diferentes professores, devido o horário estabelecido, nós ficamos somente nos tempos de aula de duas professoras. Nessa escola apenas uma professora se pronunciou sobre os temas apresentados, incentivando os alunos a pensarem cada vez mais sobre o assunto e a importância do tema.

O reconhecimento da importância e o desejo de mais atividades que abordem essas questões foram sinalizados por quase todos os adolescentes. Segundo alguns depoimentos, eles destacaram que “as matérias são importantes por causa das provas, mas falar sobre assuntos sociais e raciais é importante para aprendermos mais sobre a diversidade e respeito.” Outro aluno complementou que nas escolas também há muito preconceito, bem como na sociedade.

A discussão desses temas na escola foi destacada como muito importante pelos adolescentes que reconheciam nesses momentos de conversa, meios de ajuda a quem passava por situações de racismo e, porventura, tinha medo ou vergonha de falar; a diminuição do preconceito, a conscientização dos alunos e

aprendizados em torno do tema. A ideia da igualdade na perspectiva religiosa novamente ocupou um lugar de justificativa para o respeito e o diálogo em torno do tema. Muitos destacaram a criminalização do racismo, dizendo: “racismo é crime e dá cadeia”, mas não sabiam explicar em quais circunstâncias e os procedimentos da criminalização.

A percepção de um aluno negro da Escola Úrsula ganha destaque em nossas observações, pois está em consonância direta com a nossa questão de pesquisa.

Na minha casa, a minha mãe fala sobre esse assunto e eu já assisti a uma reportagem que o rapaz negro foi procurar emprego e tinha um branco também na entrevista. O preto tinha mais estudo, mas não foi admitido... E o pior é que o branco não era tão bom como o preto, mas ele que ficou com a vaga de emprego. Eu acho que esse tema é bom conversar na escola para incentivar as crianças a nunca desistir, independente do que as pessoas pensam. É racismo o que fizeram com o cara preto, mas hoje em dia a gente vê... Eu já vi que tem muita gente negra estudando na universidade.

Emblemáticas dessa perspectiva são as associações que o aluno faz em relação às desvantagens atribuídas à cor da pele e às ocupações. O racismo é incisivamente pronunciado e percebido pelo adolescente que considera a escola como um espaço importante para trabalhar o tema das relações raciais para ajudar na autoestima dos alunos frente aos diferentes obstáculos e preconceitos relacionados à cor.

A seguir analisaremos alguns dilemas (Apêndice II) que foram usados nas oficinas como recursos dinamizadores, a fim de perceber quais leituras os adolescentes faziam a partir de situações em que a cor se relaciona ao (in)sucesso escolar.

5.4

Percepção dos adolescentes acerca do sucesso e fracasso escolar

A escola sempre serviu de referência para o sucesso escolar e à medida que as pesquisas demonstravam que somente o acesso de todos não garantia o bom desempenho, passou-se então a questionar seus efeitos. Sucesso e insucesso na escola não são palavras familiares para os alunos. Durante a aplicação do questionário e nas oficinas, essas categorias pareciam dizer pouco aos alunos. A ideia de sucesso trazida pelos adolescentes nas duas escolas estava sempre relacionada aos cantores/as da atualidade, Youtubers¹³ ou aos

¹³ É como são chamados os usuários do Youtube (rede social de compartilhamento de vídeos), especialmente quem produz e mantém canais na plataforma.

jogadores de futebol. Sem descartar a concepção que eles traziam como referência, começamos através de um bate-papo, a perguntar por que essas pessoas eram consideradas bem-sucedidas. Para os alunos, a ideia geral de sucesso estava relacionada à fama, dinheiro e aparições na mídia. O fracasso/insucesso era decorrente de baixas aparições na TV, sequências de partidas de futebol mal realizadas ou algum escândalo que retirava as pessoas da mídia.

Embora a pergunta sobre sucesso e fracasso em um primeiro momento não tenha sido muito compreendida, após um aluno quebrar o silêncio e dizer: “Você tá querendo saber quem arrebenta e quem se dá mal? Ih, professora, quem estuda passa, já quem brinca...” O fio condutor dessa fala aproximou os alunos a responder em forma de “Tempestade de ideias” o que entendiam por sucesso escolar (quem arrebentava) e insucesso escolar (quem se dava mal). Há, no entanto, necessidade em compreender que ao trabalhar com adolescentes é fundamental estabelecer relações para que eles se sintam confortáveis e em confiança a fim de se expressarem. Assim fizemos, ressignificando a pergunta: o que é arrebentar na escola? O que é se dar mal?

Buscamos agrupar o sucesso escolar em cinco categorias, de acordo com as respostas dos alunos das duas escolas pesquisadas. Para eles, o sucesso escolar, primeiramente, estava relacionado à responsabilidade dos alunos, tais como: prestar atenção na aula, estudar, se dedicar, ter determinação, se esforçar. Em seguida, surgiu também a ideia de sucesso escolar como resultado da responsabilidade dos alunos na forma de recompensa ou bônus no futuro, a conquista de um futuro melhor, possibilidades de um emprego bom, mudanças nas condições de vida. Para os adolescentes as notas eram importantes e uma possível falha nos resultados era recebida com certo descontentamento. A figura a seguir representa a construção de ideias apresentadas pelos adolescentes.



Figura 3 – Nuvem de palavras a partir de termos citados pelos adolescentes sobre o conceito de sucesso/fracasso

Fonte: Elaboração própria a partir das respostas dos adolescentes nas oficinas, aglutinadas e organizadas com o programa Word Cloud Generator.

A ideia de sucesso e fracasso escolar para os adolescentes de nossa pesquisa se aproxima das percepções já identificadas por outras pesquisas sobre o tema. Para os alunos, o sucesso escolar, em síntese, está relacionado aos bons resultados do presente com projeções e expectativas do futuro e o fracasso/insucesso escolar são os resultados derivados do não rendimento ao longo das experiências escolares. Cunha (2011) analisa as influências de variáveis pessoais e familiares no rendimento acadêmico durante o percurso de adolescentes do 8º ano do ensino básico em Portugal e identificou que os alunos atribuíam o sucesso escolar ao esforço, motivação, autoestima e expectativas com o futuro; o fracasso escolar estava associado à dificuldade em realizar as tarefas, ao professor e à sorte. O autor chama a atenção que as dimensões da causalidade e que as crenças dos alunos determinam o destino futuro das trajetórias escolares, ou seja, as emoções e motivações para a aprendizagem podem influenciar diretamente no (in)sucesso escolar, conduzindo a continuidades ou ao abandono precoce.

No que tange ao insucesso escolar foram unânimes nas palavras dos/as alunos/as características relacionadas ao mau comportamento, o não cumprimento das tarefas e as faltas dos alunos. Eles/as atribuíram também ao insucesso, as condições da escola, a falta de laboratórios e o embolso das paredes que caíam com facilidade. A falta de comida enquanto elemento responsável pelo fracasso foi citado por alguns adolescentes das duas escolas e a resposta vinha acompanhada de risos dos demais estudantes. Uma vez que as duas escolas ofereciam merenda e de boa qualidade, conforme observamos,

respondemos aos alunos que tinham razão, pois era preciso estar alimentado para conseguir prestar atenção na aula, desenvolver o raciocínio e a aprendizagem.

Almeida, Miranda e Guisande (2008) analisaram como os alunos do 5º ao 9º ano explicavam as suas situações de sucesso e insucesso escolar, identificando o esforço, o método de estudo, os conhecimentos, a ajuda dos professores, a sorte e a capacidade como fatores responsáveis pelo sucesso. O insucesso estava relacionado à falta de métodos apropriados de estudo e a falta de esforço. Ao correlacionarem esses dados ao gênero, os autores perceberam que os meninos atribuíam o sucesso à capacidade e as meninas, ao esforço. Em nossa pesquisa, os alunos da Escola Úrsula reforçam essa ideia em suas falas:

Sucesso é quando uma pessoa busca... Se esforça. Ela tem objetivo para aquilo e ela puxa pra fazer aquilo acontecer e o fracasso são aquelas pessoas que não buscam por aquilo não sentem interesse... Aí não chega em um certo objetivo. Para ele tanto faz qualquer coisa. (Aluna branca).

Eu acho que sucesso é quando uma pessoa quer uma coisa e o fracasso é quando uma pessoa não gosta de estudar, não gosta de ir para a escola. (Aluno branco).

Os alunos reconhecem suas reponsabilidades influenciando o sucesso ou insucesso escolar. No questionário, perguntamos aos adolescentes como a escola poderia contribuir com o sucesso escolar e percebemos outros condicionantes que eles atribuíram como elementos importantes em que a presença ou a ausência responderia a um resultado positivo ou negativo, respectivamente. Algumas respostas foram semelhantes às encontradas nas pesquisas acima citadas, nas quais os nossos respondentes destacaram que o incentivo e expectativas positivas dos professores, o comprometimento e novas práticas de ensino deixariam as aulas mais interessantes e motivariam mais a todos. Além disso, elementos externos, como a metodologia usada, a infraestrutura da escola, a escassez de materiais, o uso de outros espaços dentro e fora da escola foram considerados como estímulos importantes para a aprendizagem.

Em relação às expectativas dos professores, diversas pesquisas mostram que os professores projetam em determinados grupos de alunos mais ou menos probabilidades de sucesso ou fracasso mediante, principalmente, ao gênero e à raça (Botelho, Madeira & Rangel, 2015; Louzano, 2013; Schiavoni & Martinelli, 2005).

Os adolescentes nos questionários citaram como exemplo de contribuições da escola para o sucesso escolar, a necessidade de palestras e conversas sobre a vida e o futuro profissional:

Acho que o sucesso tem a ver se o professor ensinasse e conversasse mais, mostrando caminhos para um futuro melhor. (Aluna preta – E. Úrsula).

Ensinando os alunos a não entrar no mundo errado. (Aluno branco – E. Ponciá).

Trazendo vídeos de pessoas falando sobre o futuro e histórias de superação, tipo, como conseguiram vencer mesmo com dificuldades... Igual palestra que faz nas igrejas contando casos... Eu acho assim. (Aluno pardo – E. Ponciá).

Eu acho que a escola já tá contribuindo muito porque aqui não tem greve e não falta professor igual em outras escolas... Se não tem matéria, como a gente vai conseguir passar numa prova fora? (Aluno branco – E. Úrsula).

O que podemos compreender a partir dessas respostas é que os estudantes desejam receber da escola outras formações para além do currículo formal. Provavelmente, essa preocupação com o futuro profissional esteja relacionada com a atual conjuntura do país e os repertórios proferidos pelos pais, conforme veremos mais adiante.

Outro indicativo diz respeito às orientações de prevenção do “mundo errado”. Diversos alunos fizeram esse comentário no questionário, que podemos apreender como envolvimento com amizades que praticam algum ato infracional, como consumo de drogas ou álcool. Chama-nos atenção a resposta da aluna citada acima em que relaciona o sucesso escolar com a ausência de greves e o quadro de professores completos com as respectivas disciplinas que ela considera ser fundamentais para prestar um concurso futuro. Essa lógica tem a ver com a crítica de Gatti (2010), ao chamar a atenção sobre a ênfase dada ao sucesso escolar, considerando somente regras conteudistas das avaliações. Para a autora, o êxito na trajetória escolar dependeria não somente dos conteúdos do currículo formal, mas da formação humana e das diferentes formas societárias e de convivência. Essas preocupações não estão presentes na fala da estudante: para ela, o papel da escola parece ser somente o de formar para o trabalho.

Nas respostas que se aproximam ao papel dos professores no papel de ensino-aprendizagem, os alunos destacam como positivo um perfil de professor/a que utilize linguagens mais joviais durante as aulas e outras expressividades, além de sinalizarem a precariedade da situação dos profissionais da educação no contexto da sala de aula:

Eu acho que seria muito mais interessante se os professores fossem mais espontâneos, divertidos. (Aluno branco – E. Úrsula).

Às vezes, os professores estão mais desanimados que os próprios alunos. Tem pessoas que não servem para ser professor... (Aluno pardo – E. Ponciá).

A escola pode contribuir no sucesso se os professores explicar melhor a matéria e fizer uma aula mais diferente... É sempre a mesma coisa: livro e dever no quadro pra “nós copiar”.^(sic) (Aluna parda – E. Ponciá).

Em se tratando de sucesso escolar, os adolescentes ainda apontaram que uma educação de qualidade, compreende a acesso a bons livros, materiais diversos e bons professores. Quanto à infraestrutura da escola, eles apontaram a necessidade de ar-condicionado funcionando, mais computadores para que cada aluno tenha acesso durante as aulas, televisão, Datashow e carteiras novas. Tanto na Escola Ponciá, como na Úrsula, os alunos comentaram haver algumas situações de alunos com depressão, com baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem, crianças que sofrem *bullying*, problemas familiares. Nesse sentido, suas demandas se voltam para a necessidade da escola dar mais atenção e assistência aos alunos através de apoio psicossocial com presenças de profissionais de saúde mental, conselheiros e psicólogos.

Associado à estrutura e organização no interior da escola, os alunos registraram que o sucesso escolar advém de práticas pedagógicas alternativas. Demonstraram interesses em aulas-palestras abordando temáticas sobre racismo, preconceito e discriminação; sociedade e política; rodas de conversa, ofertas de matérias com conteúdos úteis para o dia a dia; trabalhos em grupo, visitas externas e o uso do celular nas aulas para auxiliar nas tarefas e pesquisas.

5.4.1

Percepções acerca do racismo e do “improvável”

O “II Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010” aponta que a taxa de crianças negras estudando em escolas públicas é de 90% e há um imenso abismo educacional entre elas e as crianças brancas. Segundo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Silva (2000), o campo educacional é o lugar em que os negros ocupam ao longo da história a exclusão e o abandono. Nesse mesmo sentido, Marcelo Paixão (2006, p. 87-8) sinaliza que o sistema de ensino não reconheceu de maneira particular os alunos negros e negras. Sendo

assim, esse não reconhecimento de outrora compromete até os dias de hoje no modo como as crianças negras se relacionam com/no ambiente escolar.

A população negra enfrenta uma série de adversidades que impactam diretamente a trajetória escolar, tais como, a entrada precoce no mercado de trabalho; a baixa qualidade do ensino público onde se concentra a maioria dos estudantes negros; altos índices de evasão; reprovações e interrupções diversas (Carvalho, 2004; Henriques, 2001; Munanga, 2000; Passos, 2006; Rosemberg, 1987). Esses desafios já anteriormente apontados pelas associações negras e depois pelo Movimento Negro, desde a década de 1970, continuam marcando a agenda de luta através de medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso da população negra à educação e seu sucesso escolar.

A seguir, discutiremos a partir de algumas situações-dilemas que foram desenvolvidas nas oficinas com o intuito de captar como os adolescentes percebiam as possibilidades de sucesso, tendo em vista o recorte racial.

Aos adolescentes foram apresentadas duas imagens (Anexo IV). A primeira foi de uma mulher negra: a foto da escritora Carolina Maria de Jesus e contamos a sua história de vida, os livros publicados e traduzidos em diferentes idiomas. Devido às escolas ainda encontrarem dificuldade e resistência de apresentar para os alunos uma literatura negra e seus respectivos/as autores/as, sabíamos que a imagem e a história da autora não era do conhecimento dos estudantes e não interferiria na intenção da dinâmica. Queríamos saber se, para eles, a história narrada era verdadeira ou falsa.

Professora, por que é que não pode ser verdadeira? Se sai um jogador de futebol famoso de uma favela... Por que não pode sair uma escritora que escreve vários livros e em vários países? Por que não? (Aluno pardo – E. Ponciá).

Existe muito preconceito com a cor da pessoa, então eu acho que só por isso essa história é mentira. Jogar futebol é uma coisa, mas escrever um livro é outra coisa. [deu ênfase a palavra “outra”] Depende de um montão de coisas. (Aluna branca – E. Úrsula).

Eu vou ser sincera... Eu acho que ela não tem cara de escritora! Mas se for verdade, eu vou ficar até assim... [abriu a boca]. (Aluna preta – E. Ponciá).

O que percebemos no teor desses fragmentos corresponde à dificuldade de reconhecer possibilidades de sucesso e expectativas positivas nos negros. O personagem de um jogador de futebol negro é o exemplo mais comum que as crianças e jovens apontam quando se trata de sucesso. Nas falas dos adolescentes, a dúvida surge como uma evidência da negação e da desvalorização do negro, impulsionada pela ideologia de cor (N. Santos, 1983), que, na verdade, faz do “predicado branco” a única via de sucesso, inteligência e

capacidade intelectual. Nessa lógica, ser jogador de futebol não exige alta escolarização e associa-se somente à desenvoltura da força física, a arte dos dribles e à sorte. A escrita pertence ao branco, ao mundo da intelectualidade. Desse modo, as sociedades coloniais desfiguraram a personalidade do negro e suas aptidões intelectuais, tornando-o sinônimo de ser primitivo, animalesco, dotado de uma mentalidade pré-lógica, sendo a força física a única aptidão (Munanga, 2009).

Gomes (1995) corrobora conosco para a análise dessa situação, indicando que as professoras tendem a ter “mais baixas” expectativas em relação às crianças negras, devido os conceitos negativos socialmente construídos a respeito da população negra e, conseqüentemente, incentivando-os menos que as crianças brancas. Ao observar as turmas da educação infantil, Cavalleiro (2003) também identificou que os incentivos dados às crianças brancas pelas professoras eram mais estimuladores e positivos que para crianças negras.

A segunda imagem apresentada foi de uma jovem mulher, branca, loira, cuja história falsa que foi narrada fazia dela uma médica pediatra de sucesso.

Se uma é médica, as duas podem ser... É só estudar e lutar pelo que quer. Não é o fato da cor ou porque ela sofre racismo ou *bullying* que não vai conseguir. (Aluno pardo – E. Úrsula).

Eu acho que se a pessoa for esforçada ela vai conseguir... Se não for, ela não vai. (Aluno pardo – E. Úrsula).

Ela tem cara de médica. Só que não é pediatra... Acho que é ginecologista ou médica que cuida da pele. (Aluna branca – E. Ponciá).

Só pode! Tem cara de médica sim. Eu acho que a história é verdadeira porque mesmo sendo muito jovem para ser médica, eu acho que eu já ouvi falar dela sim. (Aluno branco – E. Ponciá).

Nesse contexto, as respostas dos adolescentes não colocam em dúvida a capacidade de uma pessoa branca ocupar uma profissão de destaque e a ideia do mérito através do esforço é enfatizada. No primeiro fragmento, o aluno remete à imagem anterior da mulher negra para evidenciar a posição privilegiada da jovem branca e faz uma defesa do ato de estudar e da superação mesmo diante de obstáculos como o preconceito e o racismo. Nos chama a atenção nessa fala o modo como a ideologia do racismo faz uma blindagem, protegendo a trajetória de pessoas brancas de uma crítica aos privilégios e uma possível ruptura da profecia autorrealizadora do fracasso de uma pessoa negra, desviando o pensamento e a reflexão acerca de todas as barreiras da cor, impostas pela manutenção do sistema.

Na segunda situação-dilema (Apêndice II) o contexto é de duas alunas, uma branca (Amélia) e uma negra (Lúcia), ambas estudosas e que passaram em uma seleção muito concorrida para um Colégio Federal. Os adolescentes precisavam criar argumentos para, em uma situação hipotética, escolher uma das duas com o objetivo de fazer uma entrevista e escrever uma reportagem sobre elas. Os fragmentos a seguir são apenas dos adolescentes da Escola Ponciá. A discussão entre os estudantes foi bastante polêmica. Buscaremos reproduzir a dinâmica dos argumentos apresentados por eles, identificando os alunos pretos como N1; os brancos B2 e os pardos P3:

B2: Por que é que eu não posso falar sobre as duas? Se as duas são boas, qual vai ser a diferença? [ao ser enfatizado que o critério era fazer uma escolha, o aluno responde inconformado] Se eu pudesse falaria para tirar no par ou ímpar, mas então eu escolho a Amélia porque é mais bonita [ri e volta a falar]. Professora... Para pra pensar: a única diferença entre as duas é a cor da pele e isso não vai alterar em nada. As duas são pessoas altamente brilhantes, então eu acho que...

N1: Eu escolho a Lúcia [silenciou por alguns instantes]. Como as duas são amigas, eu poderia escolher tanto uma quanto a outra e elas têm acesso as mesmas coisas, elas têm as mesmas condições de se destacarem.

N1: Eu ia ficar com a Lúcia porque talvez ela tenha menos chances que a Amélia.

P3: Eu escolheria a Lúcia pela mesma questão que ela. A Lúcia teria menos chances na vida porque a Lúcia é negra. A Amélia teria mais chances por ser branca.

B2: Mas está errado... Se as duas são boas! Por que tem que fazer uma escolha?

P3: Eu escolho a Lúcia pelo tom da pele dela. Ela pode muito bem com essa entrevista quebrar barreiras que pessoas com esse tom da pele não poderia chegar a esse nível, passar para uma situação melhor... E como existe um preconceito tão grande com as pessoas negras, isso quebraria a ideia de muita gente cabeça-dura por aí, por exemplo, só a pessoa branca poderia passar para um lugar melhor por ser mais inteligente? Não! As duas são inteligentes.

B2: O critério não poderia ser branca e negra... Porque pela cor eu não posso fazer escolhas. Se eu escolho a branca, vão dizer que eu sou racista e tal... Aí, eu tenho que escolher a negra pra ser politicamente correta. Eu precisaria saber quem era a mais educada... Essas coisas. Eu ia fazer uni-duni-tê... Quem sair, saiu...

Nesse momento, a aluna branca ficou alterada e começou a gesticular com as mãos impacientemente. O comportamento da menina despertou uma aluna preta bastante tímida a iniciar uma fala.

N1: Aí, a aluna negra vai sair mais prejudicada, né, bem? Vai que não cai nela. Então escolhe logo a negra.

B2: Eu não posso escolher a negra! Não tem como fazer essa escolha [respondeu impaciente].

Aproveitando o momento de participação da aluna preta perguntamos qual era o seu posicionamento e argumento.

N1: Tipo... As duas são boas, mas eu escolho a Lúcia porque ela, talvez, ela possa se destacar em outras coisas, sabe? Às vezes, ela na nova escola vai ajudar outras pessoas, fazer muitas coisas...

Nesse instante a aluna branca que levantou o contra-argumento interrompeu-a e, com a voz bem imposta e firme, disse: “Mas quem te disse que a Amélia também não pode fazer as mesmas coisas? Aí você está sendo injusta!” Percebendo a intimidação pelo tom da voz da aluna branca sobre a preta, reafirmamos a resposta da P1, esperando a sua confirmação e como se posicionaria. Sem encontrar outros argumentos e sentindo-se acuada, a aluna preta sacodiu a cabeça negativamente e com um sorriso tímido disse: “A Amélia”, mas não soube ou não quis dizer o porquê havia mudado de opinião.

B1: Eu quero falar, professora! Eu tenho uma boa resposta. Eu escolheria a Amélia, mas só porque precisa escolher uma, mas como elas são amigas, não tem problema. Elas sabem que são inteligentes e não vão brigar por causa disso, pois a amizade vale muito mais. Também, eu acho assim, a Amélia pode ajudar a Lúcia e vai que acontece outra oportunidade de entrevista, aí é a vez da Lúcia.

P1: Eu entrevistaria a Lúcia porque ela é mais zoada na escola e a outra tem mais acesso que ela.

Nesses diálogos, muitas questões aparecem nos argumentos dos adolescentes e ficam explícitas as tensões que as relações raciais desencadeiam. O simples fato da convivência entre negros e brancos ameaçar a manutenção dos privilégios da branquitude aflora a necessidade de controle do poder branco. Bastide e Fernandes (2008, p. 173), argumentando sobre as barreiras raciais na ascensão do homem de cor, iluminam a compreensão dos fragmentos apresentados. Conforme os autores:

A partir do momento em que o branco começa a sentir-se ameaçado nos seus postos de direção e de comando, vai reagir, e essa reação, destinada a manter o negro no fundo da escola social, vai intensificar o preconceito de cor, dar-lhes formas mais agudas, e ao mesmo tempo a segregação vai aparecer em todos os degraus da escala, desde a escola, que revela as capacidades, até as promoções aos graus superiores.

Portanto, a situação hipotética apresentada através do dilema em que o destino do negro é rompido, e se torna tema disparador para estimular um debate e interação dos estudantes, nos levou a algumas reflexões importantes, todavia, destacaremos apenas cinco que acreditamos não serem as únicas, mas

neste momento dá conta de nos aprofundarmos a respeito das percepções dos estudantes.

A primeira reflexão nos revela como a “normalidade” do racismo se fortalece na sutileza de termos, como injustiça, igualdade e ajuda. O racismo necessita moldar o inconsciente naturalizando o sucesso das pessoas brancas e atuando sobre a afetividade para escamotear os critérios de seleção. Em outras palavras, “perpetuar um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para a desigualdade racial.” (Almeida, 2008, p. 49).

Um segundo aspecto que ressaltamos se fundamenta a partir da construção dos estereótipos como critério de seleção para o êxito ou para o fracasso. O primeiro argumento apresentado pelo estudante é o padrão estético. Diante de uma situação em que a questão racial desafia o lugar determinado do branco, o adolescente em sua fala reproduz o comportamento que a sociedade assume no cotidiano durante os processos de seleções a cargos de trabalho, nos afetos, nos protagonismos em espaços de destaque. Na falta de uma justificativa crítica, a beleza é usada como uma estratégia para minimizar o tom da preferência. É interessante como o imaginário constrói um padrão físico mesmo sem quaisquer características mencionadas. Ser branco é sinônimo de beleza e ser belo remete à ideia de ser branco.

No terceiro ponto da nossa reflexão, destacamos o descomprometimento como estratégia para se ausentar de qualquer acusação. Fazer “uni-duni-tê”, ou outro tipo de escolha sem estabelecer razões legítimas, desloca o real sentido das hierarquias raciais socialmente construídas e, conseqüentemente, as desigualdades que elas acarretam. Quando a aluna traz à tona o debate entre o medo de ser considerada racista ou seguir o “politicamente correto”, de acordo com a sua interpretação, mostra como o racismo é dissimulado, tirando a responsabilidade de uma análise crítica a respeito de indagações do tipo, porque os negros em situação de “exceção” gera dilema? Ou, porque o sucesso e o fracasso tem uma linha de cor? A quarta reflexão é sobre o reconhecimento de alguns alunos, principalmente os negros (pretos e pardos), sobre as desvantagens que são impostas à população negra e as situações de racismo ocorridas no cotidiano escolar que influenciam o percurso dos êxitos e dos fracassos. E por fim, novamente trazemos a reflexão do silenciamento e da opressão que fortalece as assimetrias raciais. O tom impositivo da voz da menina branca dispensa argumentos, de modo que, imediatamente a menina negra mude seu posicionamento como uma “negociação” para evitar conflitos.

O que buscamos através dessa dinâmica com os adolescentes não era a “escolha” de Amélia ou Lucia, tendo em vista que a situação hipotética apresentava as duas personagens com as mesmas condições e características, sendo a cor o único marcador da diferença. O objetivo central era perceber como a experiência racial dos estudantes atravessava seus argumentos mediante situações do “improvável”.

5.4.2

O jogo da colonialidade no discurso meritocrático

A situação da “ruptura do improvável” nas relações raciais é aproveitada pela grande mídia e pela aparelhagem do Estado para justificar que todos podem ser bem-sucedidos, desde que sejam esforçados. O mérito é a palavra de ordem dentro do sistema capitalista que “resulta numa forma deturpada de proteção daqueles provenientes dos meios favorecidos em detrimento dos que tiveram menos chances de integrar uma boa escola” e se constata que as oportunidades de um indivíduo são condicionadas ao seu pertencimento social, étnico, racial, comunitário e que a miséria tem uma dimensão coletiva (D’Adesky, 2006, p. 92; 2018, p. 63).

A noção do mérito, tal como conhecemos hoje, surge nos anos de 1960, à medida que se desenvolve o imaginário da igualdade de oportunidades e os diferentes resultados escolares entre os alunos se convertem em um critério de justiça, conforme se legitimam as injustiças e as desigualdades (Setton & Martucelli, 2015, p. 1387).

O mérito está relacionado aos privilégios e não à realidade em si. Na escola, o mérito ganha contornos através das hierarquias de excelência: ou o aluno é bem-sucedido/exitoso ou é malsucedido/fracassado. Não existe o meio-termo, pois tende a se inclinar para um dos lados. “Quem são os meninos que fracassam?” Essa foi a pergunta de Carvalho (2004, p. 13) em sua pesquisa. A resposta recai sobre os meninos negros e pobres que são rotulados com os estereótipos de maus alunos, fracassados, rebeldes e violentos. São eles que compõem as estatísticas em maior proporção nos índices de evasão, repetências, abandono e atrasos.

Segundo Alves de Brito (2014, p. 53), nos últimos 50 anos houve um avanço na proporção de adolescentes na faixa etária de 12 a 15 anos que ultrapassaram a primeira etapa do ensino fundamental, saltando de 24% em 1960 para 88% em 2010. Por outro lado, quando somados à raça, os dados da

Pnad Contínua 2016 no ensino fundamental revelam que a desigualdade entre negros e brancos se acentua. Quando olhamos para aqueles que concluem a etapa na idade certa, os indicadores apontam que 82,6% que conseguem concluir esta etapa até os 16 anos se declaram brancos; enquanto entre os pretos e pardos o percentual é de 66,4% e 67,8%, respectivamente. Ainda convém destacar que apesar de menos de 1% das crianças de 6 a 17 anos estarem fora da escola, a evasão escolar é uma realidade constante na transição do ensino fundamental para o ensino médio, principalmente entre os jovens negros.

A raça e o racismo se constituem enquanto princípios organizadores do sistema-mundo, influenciando as relações sociais e respectivamente as instituições tornam-se aparelhos para a manutenção da ordem e das hierarquias. Na situação-dilema anterior, vimos que quando o negro ocupa um lugar de privilégio desestabiliza a ordem vigente.

Retomamos as imagens dos alunos negros e brancos na escola, utilizadas na oficina (Anexo I e II) e perguntamos se poderia haver diferenças de notas, de melhor desempenho entre os dois grupos raciais.

Eu acho que apesar deles “tá” naquela condição [precária], o que impede eles de tirarem notas boas? De ter bom estudo? (Aluno branco – E. Ponciá).

Porque independente da situação em que eles vivem, eu acho que a base do estudo é a educação. Mesmo sendo ruim e em áreas de pobreza e violência como essa, eu acho que se a base for o ensino, eu acho que eles conseguem alcançar coisas muito grandes. (Aluna branca – E. Ponciá).

Tudo é o esforço, professora. Se eles correrem atrás e se esforçarem podem conseguir muitas coisas. (Aluna parda – E. Ponciá).

Na Escola Ponciá houve polêmica nas respostas. Um primeiro grupo defendeu a não diferenças de notas e prevaleceu o discurso da igualdade, seguido da lógica da dedicação e do empenho de cada um/a que também foi consenso entre todos os alunos negros/as da turma.

Na Escola Úrsula, os estudantes negros se posicionaram e o discurso do esforço e da responsabilização de cada um/a teve o mesmo eco da discussão ocorrida na Escola Ponciá.

Todo mundo é capaz de aprender, mas não adianta achar que sem estudar vai tirar boas notas... Isso não existe! [e sorri após o comentário].

Eu acho sim que eles podem tirar notas boas... Se eles forem para a escola e se não fizerem bagunça, estudar, prestar atenção... Assim... Eu acho que se esforçarem podem sim ser bons alunos.

Por que que não podem tirar boas notas? Se tiver dedicação com os estudos...
Consegue!

Embora as falas apresentassem uma perspectiva de desconstrução desses estereótipos afirmando que os negros podem ser bons alunos e adquirir um bom desempenho, nesses dois grupos, a cor da pele não ganha um comentário durante as falas como na dinâmica anterior e a ideia do esforço é potencializada.

O discurso meritocrático dissimula os efeitos do racismo e se expressa a partir das classificações e comparações. Um bom exemplo a esse respeito foi quando visitamos dez escolas públicas do município do Rio de Janeiro durante a primeira onda da pesquisa do Gecec e, em quase todas, nos deparamos com o quadro de “alunos destaque”. A intencionalidade das escolas com essa dinâmica de incentivo é justamente valorizar os alunos que melhor se destacaram no semestre ou no ano, todavia, nos quadros observados com imagens das crianças, quase todas eram brancas.

É interessante destacar que a única escola onde encontramos um desses quadros com fotos de alunos/as negros/as, suas imagens estavam com a face toda rabiscada impedindo o reconhecimento; no entanto, as fotos dos alunos brancos estavam intactas. Essa construção mental da ideia de raça e hierarquização que Quijano (2005) chama de colonialidade do poder é o que reflete na(s) intolerância(s) e também age na ausência crítica dos efeitos e significados que se escondem por trás dos discursos do mérito quando as “exceções” negras chegam aos lugares que desde sempre foram considerados “lugares de brancos”.

Retomando a dinâmica, o outro grupo da Escola Ponciá que fez a defesa contrária em relação ao primeiro grupo não vislumbrava chances de um bom aproveitamento dos alunos negros diante de um contexto com tamanhos desafios.

Ah... Eles não tem materiais, cadernos, e parecem não estar interessados... Veja só! [a menina sorri e continua] Porque se você não tem nada, não vai ser muito interessante. Eu falo isso porque o material, e um ensino de qualidade, é importante para ter boas notas, sucesso, né? (Aluna branca).

Nesse momento, duas alunas a contestaram e responderam:

Ela falou que é pelos cadernos, mas cadernos não significa nada porque o importante é prestar atenção. Eu também acho que não tem nada a ver... Eles podem estar sem cadernos, mas podem muito bem estar prestando atenção no professor.

A turma começou a se alvoroçar entre aqueles que faziam suas defesas e os que faziam as oposições em relação às boas notas. Ressaltamos que o debate permaneceu durante o maior período proferido pelas vozes dos alunos brancos, pois os negros só olhavam aquele tumulto que se formava. Quando de repente, um aluno negro ficou em pé e disse: “Eu vou falar! Eu não acho que tiram boas notas... Acho mesmo é que eles já desistiram de estudar! Eu às vezes também tenho vontade de desistir!” E voltou a sentar.

A fala final desse aluno sobressaiu às demais justificativas, trazendo um tom determinista e sem atribuir os fatores causais; enquanto para os outros alunos o mau desempenho das crianças apresentadas nas fotos resultava da ausência de materiais, daí a entender que a aparência de apatia expressa na imagem, na perspectiva deles, era geradora do insucesso escolar. Observa-se, com efeito, que para qualquer aluno negro que desde o início da vida escolar experimenta o fracasso instituído e legitimado, há uma forte tendência de reforçar o estereótipo de insucesso à imagem do negro: “Eu não acho que tira boas notas.” A desistência está relacionada à atribuição de uma das causas do fracasso/insucesso escolar, no entanto, ela não ocorre desvinculada de fatores intra e extraescolares.

5.5

O sucesso das redes de apoio

Historicamente, a educação no período da pós-abolição ganhou um lugar de “segunda libertação” para a população negra e em condição de ascensão social (Cruz, 2005; Gonçalves & Fernandes, 1978; Silva, 2000). As famílias negras depositavam na educação a crença no processo de mobilidade social e ruptura da herança escravista. Vários estudos apontam a família como a principal rede de apoio na “trajetória escolar dos improváveis” (Lahire, 2004).

Nos questionários aplicados encontramos exemplos de redes semelhantes ao que esses estudos sinalizaram. De um modo geral, a representação materna se torna a principal rede de apoio apostando no sucesso escolar dos/as filhos/as. Apesar dos novos arranjos familiares de hoje, a mãe ainda é a figura que se ocupa da educação dos filhos, mesmo em relações cuja presença do pai é participativa.

Reconhecendo que o cumprimento das tarefas escolares, as realizações das pesquisas e a preparação para as provas não são os únicos, mas constituem elementos considerados fundamentais para que os alunos realizem

boas provas e obtenham resultados satisfatórios, perguntamos aos adolescentes: quem os ajudava nas tarefas escolares e qual o tipo de apoio/incentivo eles recebiam. Elencamos as respostas em duas categorias de apoio: rede familiar e rede pessoal.

As redes familiares compreendem o núcleo mais íntimo das crianças: mãe, pai, tios, avós, madrinha, primos, cunhado, irmãos e padrasto. Na rede pessoal, agrupamos o/a professor/a, escola, amigos/as, explicadora, namorado/a, Deus/Jesus, vizinho e time de futebol.

É importante chamar a atenção para alguns elementos da rede pessoal. Encontramos em diversas respostas dos adolescentes, a internet, principalmente os *sites* de pesquisa, considerado uma rede de apoio importante no auxílio das tarefas escolares tanto para aqueles que contam com o apoio do suporte humano, como aqueles que não o têm. Outro destaque é a concepção religiosa como auxílio através da imagem de Deus ou Jesus. Já nas escolas, são as bibliotecas e salas de leitura que cumprem essa função, assim como a figura de algum/a professor/a. Nas respostas, dos repertórios proferidos pelas redes de apoio, os que mais sobressaíram foram a valorização dos estudos e o enfrentamento do racismo. Em relação à valorização dos estudos, frases de incentivo, como: “o estudo é tudo na vida!”; “quanto mais estudar, mais irá aprender”; “estudar é importante!” ganham destaque e os adolescentes veem como importante, apesar de alguns terem reclamado do “excesso” de alguns pais repetindo alguns desses repertórios.

Algumas crianças negras recebem incentivos de suas redes de apoio, principalmente a família, preparando-os para lidar com o preconceito e da discriminação presentes no ambiente escolar, sendo esse um dos fatores que influenciam negativamente na trajetória de crianças e jovens negros no que diz respeito ao fracasso escolar. Segundo Nascimento (2001, p. 119), “nas escolas brasileiras a maioria das crianças negras são orientadas pelas suas famílias e também por professores a não reagir na ocorrência de situações em que são hostilizadas, agredidas ou tratadas por apelidos racistas.” Ignorar o racismo é uma das estratégias que as famílias negras ensinam aos seus filhos para enfrentar situações de discriminação e preconceito e não se sentirem afetados ao ponto de abandonarem a escola. De acordo com as frases retiradas dos questionários, podemos identificar essa mesma estratégia:

“Minha família me incentiva falando para eu ser um preto esperto e não burro.”

“Não liga para os comentários dos outros... Não briga, estuda!”

“Dizendo que eu vou conseguir e que não devo pensar negativo.”

“Desejando que eu ultrapasse as expectativas da minha família e me torne independente.”

Para além dos questionários, na última oficina trabalhamos com a temática das redes de apoio e o sucesso escolar. Levamos um novelo de lã para que, através da dinâmica de jogar o novelo uns para os outros, eles falassem a respeito de suas respectivas redes de apoio, de que forma elas ajudavam e o que diziam.

A principal fonte de ajuda são os recursos pedagógicos. Mesmo em situações econômicas desfavoráveis, alguns pais investem como podem na expectativa de preparar o/a filho/a para uma vida melhor que a deles.

Eu gosto muito de japonês, então, eu ficava procurando tudo na internet sobre o Japão e a língua... Esses negócios de mangá, sabe? Aí eu encontrei e mostrei a minha mãe. Eu fico aprendendo a escrever em japonês e tal, aí, a minha mãe paga internet para **eu estudar**. Quero estudar no Japão porque as coisas são mais avançadas por lá... (Aluna branca – E. Ponciá).

Situação parecida também foi encontrada na Escola Úrsula:

Eu vivia na internet entrando em vários *sites* assim, sabe... De cursinhos que a gente pode fazer um pouquinho... Um dia, uma semana para experimentar, mas depois não pode entrar mais porque tem que pagar. Eu gosto de inglês e de espanhol. Adoro as aulas de inglês, então minha mãe dizia: “X, por que você não sai dessa internet e tal, coisas assim, vai estudar...”. Aí, um dia, ela viu que eu ficava era estudando, aí eu disse que gostaria de fazer um curso desses. Ela perguntou se era de graça. Eu falei que era pago e ela disse: “Vamos ver quanto é e tal...”. Daí, ela paga; agora e eu faço inglês pela internet. Minha mãe trabalha muito e viu que estou mesmo é estudando... Aí, nas aulas e provas de inglês ninguém sabe as coisas, mas eu sei e me dou bem porque eu estudo inglês e vou estudar nos Estados Unidos um dia.” (Aluna parda – E. Úrsula).

Outros adolescentes relataram receber ajuda dos pais e de outras pessoas através de livros ou revistas que ganham, nas aulas de reforço do NEAM na PUC ou de professores que não são mais professores dos adolescentes, mas continuam incentivando e ajudando, tirando dúvidas e atendendo.

Eu leio os livros na casa da minha tia, da minha vó... Tem meu primo lá e aí ele me ajuda em coisas que não sei, mas têm coisas que ele também não sabe, aí eu vou procurar quem sabe. (Aluno preto – E. Úrsula).

Minha mãe diz pra eu procurar quem sabe e estudar... Porque ela foi namorar cedo e tal... E não estudou, e hoje é uma pessoa desempregada. Não consegue nada! (Aluna parda – Escola Ponciá).

Eu não tenho ninguém pra me ajudar, mas na sala de leitura tem livros legais e isso me incentiva a ler. (Aluno pardo – E. Ponciá).

Meus pais me ajudam. Eles leem, aí me perguntam e eu tenho que responder certo. Mas isso é para as provas. (Aluna branca – E. Úrsula).

Quando perguntamos sobre o fracasso escolar, os adolescentes assumiam primeiramente para si a responsabilidade, em seguida, da mesma forma que atribuíram à família como elemento principal pelo sucesso escolar, a ausência e a não participação da família foi reconhecida pelos alunos como um fator-chave para o fracasso.

Eu acho que coisas pessoais levam os alunos a fracassarem, por exemplo, a família em não estar ali apoiando... Ainda mais um adolescente que precisa muito para poder conseguir alguma coisa na vida. (Aluno branco – E. Ponciá).

Eu acho que a ausência da família colabora para o fracasso. Às vezes, a família coloca muita pressão, cobra demais... Não é que está errado cobrar, mas também passar do ponto e só ver nela coisa errada, acho que aí leva a fracassar. (Aluna branca – E. Ponciá).

Acho que as crianças fracassam quando a família não liga... E acha que qualquer coisa está bom para ele. (Aluno preto – E. Úrsula).

É interessante notar que os adolescentes abordaram uma questão importante e, ao mesmo tempo, delicada: o papel da família. A partir da fala dos/as alunos/as temos a compreensão de que no ensino fundamental II, muitos deles são considerados adultos e responsáveis pelos seus próprios destinos. O acompanhamento familiar deixa de ocupar o lugar mais permanente e ocorre um processo de “adultização”, delegando diversas responsabilidades para os eles, desde o cuidado com os irmãos menores no dia a dia e na escola, nas tarefas domésticas, como também assumir seu próprio processo de escolarização. Na Escola Úrsula, principalmente pelos/as alunos/as terem mais idade se comparados com os da Escola Ponciá, conseguimos observar esses comentários durante uma conversa e outra entre eles e na interação que pudemos adquirir no processo de observação participante.

Destacamos o contraponto estabelecido entre a ausência e o excesso nas cobranças em relação aos estudos pela família. Se por um lado, a crítica do não acompanhamento dos pais é um fator que corrobora no insucesso escolar, a superproteção e vigilância constante representada através de cobranças, como bem afirma a adolescente, tende a gerar um efeito contrário ao esperado. Durante a mesma fala, ela acrescenta: “mas passar do ponto e só ver coisa errada, acho que aí leva a fracassar...” No seu discurso, a aluna antecipa a profecia autorrealizadora do fracasso, compreendendo que muitas crianças e adolescentes são rotulados e vistos com baixas expectativas para o sucesso. São dois pesos e duas medidas que se tensionam entre o sucesso e o fracasso.

Podemos considerar que em ambos os contextos, seja na ausência ou no excesso, é posta uma carga de responsabilidade em cima da criança ou

adolescente, por meio da qual este é levado a responder por qualquer que seja o resultado.

Apesar dos alunos sinalizarem a ausência familiar e ser este um discurso comumente repetido nos ambientes escolares por professores, diretores, coordenadores e pelos próprios alunos, pesquisadores como Patto (1990) e Carvalho (2009) já sinalizavam a ideia do senso comum dos educadores em relação ao desinteresse das famílias e a existência de “problemas de ordem estrutural” destas. Bernard Lahire (2004) faz uma crítica categórica sobre o pretense abandono familiar dos pais de crianças das classes populares em relação à escolarização de seus filhos, a isso ele denominou como “mito da demissão paterna”.

A visão estereotipada da falta de zelo dos responsáveis foi fortemente combatida pelo autor em sua pesquisa que comprovava que mesmo os pais não indo às reuniões da escola, procuravam criar diferentes estratégias para auxiliar seus filhos, seja através da ajuda de vizinhos e amigos no ensino das lições, nos empréstimos de livros, ou solicitando auxílio aos filhos mais velhos com mais escolaridade, e também aos professores. Jailson Silva (2003) se inspira na pesquisa de Lahire (2004) e confirma essa participação dos pais ainda que indireta, delegando a outras pessoas o acompanhamento na educação das crianças e acrescenta como tópico a predileção por um dos filhos reconhecido como “aquele mais talentoso”, cabendo a este fazer o investimento pedagógico maior.

5.6

Expectativas, aspirações e desejo de sucesso

O que você quer ser quando crescer ou “aos trinta”? Esta é a pergunta geradora da dissertação de Rodrigo de Jesus (2006) e remete à intencionalidade de um futuro promissor ainda que ele não se cumpra. A expectativa e aposta dos pais no futuro de seus/suas filhos/as é uma linha tênue entre o desejo e a frustração. Quando falamos de frustração, estamos nos referindo a uma realidade ameaçada por muitas impossibilidades que são notadamente reconhecidas e vivenciadas pelas famílias das classes populares, especificamente as famílias negras.

De acordo com Paixão (2008), negros e brancos conduzem suas aspirações e expectativas de acordo com os limites e possibilidades impostos pelo modelo estrutural das relações raciais, de tal forma que os negros

“naturalmente acabam sendo destinados às funções de pior qualidade, menor prestígio e mais precárias” (p. 74). Ainda que seja uma realidade e os dados mostram isso (conforme sinalizamos no iconográfico apresentado no capítulo 2), as famílias das classes populares incentivam os seus filhos a estudarem visando principalmente a mobilidade social e a independência financeira.

No questionário e na oficina encontramos através das respostas dos adolescentes que, associado aos repertórios de incentivos estavam implicadas as aspirações dos pais.

De acordo com os dados, não encontramos diferenças de expectativas nas falas das famílias brancas e negras a partir das respostas dos adolescentes. É certo que, se entrevistássemos os responsáveis e fizéssemos uma pesquisa mais minuciosa sobre essa questão, encontraríamos outras informações que talvez indicassem expectativas diferenciadas, conforme a literatura vem demonstrando. Jesus (2006) mostrou em sua pesquisa que todos os estudantes ambicionavam cargos altos, mas ao se fazer o recorte racial, notava-se que as aspirações dos estudantes negros eram menos ousadas que as dos brancos. Mesmo aqueles que optavam por cargos e profissões de maior prestígio social, a proporção de negros em relação aos brancos era mais baixa.

O espaço educacional é cenário das disparidades raciais e as crianças negras desde a tenra idade experimentam o “ciclo de desvantagens cumulativas” (Hasenbalg, 2005) que se estende no decorrer de toda vida e vivência escolar. De acordo com Osório (2008, p. 85), vários fatores conspiram contra o sucesso dos alunos negros e para eles a passagem pela escola se torna mais importante, pois é a única forma de superar as desigualdades de origem, qualificando-se para adentrar nos canais que promovem a mobilidade ascendente.

Com base nas informações, identificamos as aspirações de mobilidade social dos pais, traduzidos nos incentivos de um futuro melhor, de uma boa profissão ou bom emprego; de cursar uma universidade, fazer intercâmbio, morar em um bom lugar e conquistar independência financeira. Alguns adolescentes fizeram comentários sobre o receio dos pais em vê-los envolvidos na “vida errada” e sempre utilizavam como exemplos os conhecidos da comunidade ou da família que largaram a escola e “caíram na vida”, perdendo-a cedo. Assim como Lahire (2004) encontrou situações em que os pais criavam uma estrutura de vigilância, controle e “fortaleza” constante para que o/a filho/a promissor/a não se perdesse, os discursos proferidos pelos pais dos nossos interlocutores também demonstraram essa preocupação.

Esse comportamento é comum aos pais que criam seus/suas filhos/as em áreas vulneráveis. O uso dos exemplos que os pais recorrem, conforme comentamos, são estratégias para chamar a atenção sobre as escolhas e as respectivas consequências no que diz respeito a um futuro promissor ou um futuro que reproduz experiências familiares dignas de admiração ou não. Essa intenção se sobressai nos relatos das três adolescentes a seguir:

Minha mãe conversa bastante, dando conselhos e incentivando eu ser o que eu quiser, mas diz que não quer que eu copie o que K [a prima] fez. Não tem estudo e nem emprego... Nova... Nova... (Aluna parda – E. Ponciá).

Minha mãe estimula que eu não desista de estudar... Porque é difícil, mas fala para eu não abandonar os estudos que é pra eu ter uma vida melhor, comprar as coisas... Ela não teve chances de estudar muito porque teve que ir trabalhar fora muito cedo, mas meu trabalho é ir à escola e não posso perder a hora. (Aluna parda – E. Ponciá).

Minha mãe é a única da família que tem faculdade e pós-graduação em Direito e espera isso de mim também. Eu vejo muita capacidade nela porque é muito estudiosa e consegue o que quer. (Aluna preta – E. Úrsula).

Todos os fragmentos são de crianças negras (pretas e pardas), mas ressaltamos que as falas e os dados do questionário preenchido pelas crianças brancas, a preocupação dos pais também recai na questão do envolvimento com tráfico, drogas, gravidez precoce, abandono escolar, que comporiam a imagem de “mundo errado”, citada anteriormente. O que difere são os efeitos do racismo institucionalizado que tende a dificultar mais o acesso e a trajetória das crianças e adolescentes negros.

O último fragmento nos chama a atenção, pois a mãe faz parte de uma estatística que ainda é exceção na sociedade brasileira apesar da mudança de cenário educacional com a implementação das políticas de cotas raciais nas universidades, a partir da metade dos anos 2000. O exemplo da mãe aparece como inspiração e representatividade da importância, possibilidade e continuidades educacionais para a filha.

Ainda que o marcador racial não apareça visivelmente nas falas das adolescentes, subtende-se que ele está presente quando, nas falas das mães, elas insistem em afirmar as chances que os estudos podem possibilitar e a mudança da realidade. Paixão (2008) chama a atenção a respeito do silêncio que as famílias fazem sobre a questão racial. O autor aponta, através de quatro aspectos, que esse silêncio tem uma influência nas disparidades raciais e relaciona-se com o sucesso e fracasso escolar. O primeiro aspecto tem a ver com o reinado do silêncio nas famílias diante de uma situação de racismo. Várias situações de racismo sofridas pela criança encontra quietude dos pais ao

invés de apoio, gerando assim um sofrimento solitário, e baixa autoestima impactando no rendimento escolar. Assim diz o autor:

Portanto, o silêncio presente nas famílias negras, diante da situação de discriminação racial vivenciada por seus filhos e filhas, atua como uma espécie de cúmplice involuntário das diversas práticas racistas que ocorrem no ambiente escolar, decerto reforçando a baixa estima das crianças e jovens afro-descendentes, além de comprimir suas expectativas de realização profissional, social e afetiva. (Paixão, 2008, p. 67).

O segundo aspecto diz respeito às marcas raciais diferenciadas entre os filhos. As crianças e adolescentes com a cor da pele mais clara tenderiam a ser mais beneficiadas pelas famílias que aqueles com marcas raciais mais intensivamente negroides. Esse comportamento corresponderia às expectativas diferenciadas de mobilidade social ascendente por parte de pais e responsáveis, levando-os a privilegiar, de diferentes maneiras, os jovens de tonalidade mais clara. Telles (2003) constatou essa tese em sua pesquisa, ao identificar que os filhos com a pele mais escura de famílias inter-raciais, recebiam menos investimentos educacionais, entravam mais tardiamente na escola e recebiam menos incentivos em relação àqueles que se aproximavam de um perfil caucasiano.

O terceiro aspecto é a falta de representatividade negra em ascensão de membros da família ou nas relações próximas. Os exemplos familiares de baixo prestígio e o efetivo entendimento das influências desse tipo de cenário exercem sobre as perspectivas pessoais e ocupacionais futuras das crianças e adolescentes negros, efeitos no rendimento escolar.

O quarto aspecto envolve a pobreza na relação família e escola. Consequentemente os alunos negros são mais pobres e a presença do preconceito e da discriminação racial no sistema educacional é um fato constatado. O tratamento diferenciado, a falta de representatividade seja nos livros didáticos, na ausência da valorização da cultura e história negra ou na baixa expectativa dos professores sobre esses alunos, as aspirações desse grupo tende a ser menos otimista.

Outro aspecto a ser considerado está relacionado às redes de amizade, ou pessoais, conforme estamos nos referindo nesta pesquisa. As relações de amizade e afeto construídas no interior do ambiente escolar se apresentam como um importante condutor de sucesso. Tendo em vista um clima saudável e harmônico na convivência entre estudantes brancos e negros, ou seja, um clima de menos preconceito e discriminação, as perspectivas de aprendizagem e sucesso tendem a ser mais promissoras.

Paixão apresenta essa relação família-filho/a-escola, no entanto, durante as nossas observações, notamos que muitos responsáveis têm uma aproximação com a escola e com a direção demonstrando confiança. Na escola Ponciá, nos pareceu que a presença dos pais é mais frequente, pois eles ligam frequentemente para a escola, a fim de saber sobre o filho, se chegou no horário, se haverá aula. Na Escola Úrsula não observamos essa intensidade, mas nas duas escolas percebemos que a direção, a coordenação e outros profissionais da escola têm um cuidado com os alunos que ultrapassam os muros da escola. Há uma atenção específica do ir e vir dos estudantes antes e depois das aulas, nas ruas do entorno da escola e quando são avistados em situações incomuns, tais como ficar parados no ponto à toa, andar pelas ruas depois de serem dispensados. As redes sociais têm servido como via de comunicação e apoio aos estudantes e familiares para a Escola Ponciá. O coordenador usa a rede social como meio de comunicação, alertando e informando sobre horários de aula, provas, reuniões e outras informações pertinentes ao cotidiano escolar. Entendemos que ao se tratar de redes de apoio, essas estratégias utilizadas pelas duas escolas correspondem à perspectiva de encaminhamento para o sucesso de seus alunos.

As diferentes barreiras escolares aqui apresentadas que marcam as vivências escolares dos adolescentes, de modo específico, dos estudantes negros, confirma o que Lima e Prates (2015, p. 171) e outros autores identificaram em seus estudos: “o acesso à educação formal é um mecanismo produtor de desigualdades que afeta a desigualdade racial.” Notadamente, o que nos chama a atenção diante desse debate são os contornos e cavidades em que o racismo vai se remodelando e efetivamente cumprindo o seu papel. Cabe, portanto, dizer que o racismo e suas variações são produtos da dinâmica das relações sociais e, conforme D’Adesky (2006) nos ajuda a entender, esse fenômeno é uma forma perversa que pode levar suas vítimas a se considerarem inferiores intelectualmente e, dessa maneira, aceitar a superioridade intelectual e cultural do dominador.

Retomando a ideia da pergunta inicial desta seção a respeito do questionamento “o que você quer ser quando...” induz pensar que a educação é uma via de ascensão social por excelência ou meio para abolir as diferenças raciais, conforme proferiu Fernandes (1978), todavia, percebemos que apesar dos indicadores apontarem um cenário melhor no que concerne à escolarização da população negra, as assimetrias mantêm-se persistentes e interseccionadas com outras variáveis, como gênero, por exemplo, reafirmando que o racismo na

escola tem um alvo mais preciso: os meninos negros. Em uma perspectiva decolonial, Memmi (1968) afirma que o racismo está incorporado em todas as estruturas e comportamentos, vítima de forma persistente e, às vezes mascara todos que estão submetidos às formas de dominação que se utilizam do mito racial. Ao analisar o papel da escola, Bourdieu (2003) critica a concepção que a coloca como um fator de mobilidade social, mas ao contrário, legitima as desigualdades sociais e naturaliza a cultura do dom social. As escolhas dos destinos educacionais e ocupacionais ocorrem de acordo a posição social, com isso, as famílias das classes populares e negras, ainda que façam grandes aspirações e expectativas, a dinâmica da estrutura social transfere violentamente o desejo para o possível, pois é preciso reproduzir de alguma maneira a lógica da estratificação social.

Parece-nos que, diante dessa caminhada de cem páginas e dos muitos interlocutores que se fizeram mais ou menos expressivos nos diálogos e reflexões aqui proferidos, e outros tantos que por razões limitadas não foram possíveis dialogar, as nossas expectativas e aspirações acabam por se tornarem pouco menos otimistas. Inspirada no pensamento de Carlos Moore, parece que cada vez que o racismo “aparenta” recuar e as políticas e ações de combate à desigualdade racial avançam e o ativismo se reinventa, na sequência, a dinâmica do racismo na colonialidade já arquiteta suas novas intervenções para justificar os cortes de investimento na educação e, conseqüentemente, nas aspirações e expectativas de quem ameaça a romper com a profecia autorrealizadora do fracasso escolar.

A escola segue fazendo seu papel de mantenedora da ordem, mas a “cumplicidade subversiva” de “agentes desobedientes”, para usar as expressões de Grosfoguel (2012), insiste em provar que o sucesso não é “exceção” de uns e o fracasso a “regra” para muitos outros. São construções ideológicas e, sendo assim, podem ser desconstruídas e reinventadas numa lógica outra.

Em síntese, no último dia da oficina na Escola Úrsula, um aluno negro disse: “Quem falou que a gente fracassa, professora? A gente tem é sucesso porque a gente ainda tá vivo!”

6 Por outras continuidades...

Realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema do sucesso e do fracasso escolar a partir das percepções de estudantes foi um grande desafio. Desde o começo queríamos dialogar com adolescentes e ainda são raras as pesquisas que os trazem como interlocutores legítimos. Desafiou-nos pensar sobre o sucesso escolar no ensino fundamental II, porque “os improváveis” (Lahire, 2004) que aparecem geralmente nas pesquisas encontram-se em processo de formação universitária ou já formados. E quem está ouvindo os meninos e meninas “credenciados” a fracassar ou a ter êxito aos 14, 15 anos de idade? Essa foi a nossa busca ao longo de quatro anos: compreender melhor quais os condicionantes acarretavam o sucesso e o fracasso escolar pelas lentes e vivências dos adolescentes que participaram desta pesquisa.

A tríade fracasso-racismo-sucesso deu o tom às nossas investigações e olhares ao longo das observações, da literatura, das oficinas e dos questionários. A dívida com a educação no Brasil é histórica e com a população negra tem também seus rastros genocidas. Da Colônia à República, a “invenção” das hierarquias de excelência produziram estereótipos para classificar “corpos normais” para o sucesso e “corpos anormais” para o insucesso (Jesus, 2006). Desde então, a escola vem reproduzindo no seu interior a desigualdade através dos currículos, dos saberes, das práticas pedagógicas, das avaliações, mas são nas “brechas”, nas estratégias das diferentes redes de apoio que a profecia autorrealizadora do fracasso se rompe mesmo mediante a uma atmosfera racista.

Esta tese teve como objetivo central compreender **como a tônica do racismo opera ao se tratar de sucesso e fracasso escolar, a partir do olhar de adolescente nas séries finais do ensino fundamental II**. Para chegarmos a algum entendimento, tínhamos como pergunta central a seguinte indagação: Como a questão racial entrecruza o debate de sucesso e fracasso escolar a partir das percepções e vivências dos adolescentes? Para respondê-la, buscamos ouvir adolescentes de duas escolas públicas de 8º e 9º anos, localizadas no município de Queimados, na Baixada Fluminense e da Gávea, bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro. A diferença posta entre as duas localidades não apresentou discrepância nos resultados, conforme acreditávamos. Apesar do entorno das escolas serem muito diferenciados nas

oportunidades e no acesso, os efeitos do racismo na sua “naturalização” e “agressão” ocorrem da mesma maneira em ambos os espaços. Entendemos que esses efeitos correspondem ao que o professor Silvio Almeida (2016)¹⁴ afirma: “somos subjetivados, sujeitados para normalizar certas relações que só são de violência se a gente olhar muito de longe.”

Reconhecemos que falar sobre a temática do racismo é espinhoso, principalmente na escola, pois os conflitos raciais estão presentes, mas invisibilizados muitas vezes pela própria escola e pelos professores. Por outro lado, o tema nem sempre é assumido como parte do cumprimento da lei nº 10.639/03 que altera o artigo 26-A da LDB. Sendo assim, ainda caminhamos lentamente na agenda política educacional para efetivar o enraizamento da lei nas práticas e currículos, pois é preciso entender que “o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros.” (DCNRER, 2004, p.14). Nesse contexto, o racismo atua tanto no sucesso quanto no fracasso escolar.

As respostas obtidas nas oficinas e nos questionários se complementaram e, através delas, pudemos olhar de uma forma mais crítica para o que nos parecia óbvio, ou por vezes, invisível. A boa acolhida da pesquisa nas duas escolas pela direção, pelos professores e alunos contribuiu no desenvolvimento e na superação dos desafios que apareceram ao longo do percurso.

A pesquisa nos trouxe achados significativos para outras continuidades. Ainda que o debate sobre racismo esteja implicado no sucesso e fracasso escolar dos estudantes, nas suas relações cotidianas dentro e fora da escola, na relação com os professores e no processo de ensino-aprendizagem, os adolescentes ressaltaram que deveria ser dada importância à discussão sobre o tema e as implicações deste fenômeno com a mesma ênfase que é dada aos demais conteúdos curriculares. Apontaram que debates, palestras, rodas de conversa e práticas pedagógicas diferenciadas, assim como o perfil do professor influenciam nos resultados positivos dos alunos, pois os adolescentes precisam estar preparados para enfrentar o “mundo lá fora” e o mercado de trabalho.

Com relação às nossas hipóteses levantadas, a primeira dizia que **os adolescentes nessa faixa etária reconhecem a existência do racismo na escola, porém não o relacionam com possíveis interferências no sucesso e ou no fracasso escolar, trazendo somente para si as responsabilidades dos resultados.** Consideramos que ela se confirma parcialmente, visto que os

¹⁴ Informação oral na palestra “Estado, direito e análise materialista do racismo”.

adolescentes não negam a existência do racismo na escola, entende que as pessoas que vivenciam situações de racismo são afetadas na autoestima, pela vergonha, medo de denunciar ou pedir ajuda, acarretando assim, um sofrimento solitário e depressão, mas o fracasso e o sucesso fazem parte de uma ordem individual.

Compreendemos também que há diferentes dimensões de sucesso e insucesso. Os adolescentes desta pesquisa apesar de relacionar o (in)sucesso escolar com os conceitos, avaliações e resultados, eles em nenhuma circunstância se viram como malsucedidos e apresentaram suas perspectivas de sucesso ao problematizarem que a cor da pele não deveria ser um determinante para o sucesso ou fracasso. “Estar vivo” é um conceito de sucesso que não é possível ser medido nas avaliações escolares, conforme revelado na voz singular de um aluno ou na escrita de vários/as outros/as ao expressarem “os seus sonhos” em uma simples atividade escolar.

Consideramos também que o debate racial ocupa um lugar de interesse dos estudantes negros e brancos, mas é certo que surgiram algumas falas de adolescentes que disseram não ver importância desse debate na escola, alegando que as disciplinas ofertadas no currículo é que são importantes para a formação e para a vida.

Ponderamos que os depoimentos dos adolescentes responderam partes de nossas questões, mediante a complexidade como elas se apresentavam e também por ser um tema pouco explorado na perspectiva que traçamos. Todavia, reconhecemos que nossos achados são apenas uma pequena parte de uma realidade que pudemos captar, certos de que precisávamos fazer “mergulhos outros”, pois não foi possível aprofundar a reflexão sobre muitos olhares, mensagens e códigos observados no campo da pesquisa.

Destacamos como ponto relevante no entrecruzamento da raça e do (in)sucesso, a violência racial consolidada através do silenciamento. O tom da voz é usado como instrumento de poder, de superioridade e opressão para quem ocupa um lugar hegemônico. Os silenciados criam contratos para falar sobre racismo fora da “arena assimétrica” que forma a sala de aula. Nos intervalos ouvimos pronunciamentos vindos dos alunos pretos, e compreendemos que o “particular” é seguro.

Ainda em relação ao silêncio, nas duas escolas, entre o grupo de alunos negros, o racismo ocupa um lugar estratégico, ora como um código de proteção, ora o fazem também como forma de não se exporem ou por acreditar que o agressor, em algum momento, será vencido por ter seus atos ignorados.

Outra tônica do racismo é a violência nos xingamentos, principalmente em situações de conflitos, brigas na escola, ou nos apelidos que são batizados pelo nome de “brincadeira” e de sobrenome “afeto”. Equacionamos que essa lógica do racismo funciona na manutenção dos nomes de quem é branco e na perda dele para quem é preto. O nome é o que humaniza o ser.

Em relação aos questionamentos gerados a partir do problema central, consideramos que há diferenças nas falas dos alunos negros e brancos nas relações diárias, seja dentro da escola ou fora dela. Há um forte poder de gênero e raça que observamos nas duas escolas. Em ambas, as meninas brancas ocupam a dinâmica da fala sobre os meninos e meninas negros e os meninos brancos. Nesse mesmo sentido, elas assumem o lugar da defesa do racismo, agenciando a fala dos alunos negros (Spivak, 2014). A potencialização do “eu” no discurso dominante e a não identificação do “nós” no discurso do dominado reforça a hegemonia e a manutenção da estrutura da desigualdade. Falar na terceira pessoa do plural tonifica o racismo, pois a vítima não se reconhece como parte da história e desmantela as possibilidades de enfrentamento. O uso do “nós” é força; o “eles” não exige envolvimento, comprometimento e tira toda a carga de responsabilidade dos grupos privilegiados.

Para os alunos, apesar do sucesso e do fracasso escolar serem assumidos como responsabilidade de cada um/a, prevalecendo a lógica neoliberal e individualista do esforço, do empenho e da dedicação, há o reconhecimento da existência de agentes que corroboram nesses dois processos e um conjunto de instrumentos que são oficializados para sua efetivação.

Identificamos o “mito da democracia racial” escamoteado nas frases de efeito, tais como: “somos todos iguais”; “somos todos da raça humana”; “somos todos filhos/as de Deus”. A pseudo-igualdade e o imaginário sob a perfeição de Deus na criação de homens e mulheres, independente da cor, porque são sua imagem e semelhança, enfraquece a crítica sobre as diferenças que são transformadas em desigualdades e na manutenção do poder.

Encontramos nas famílias, a principal rede de apoio, principalmente na figura representativa da mãe, como artífice central na trajetória escolar dos filhos; seja providenciando recursos e investimentos, seja incentivando com seus repertórios de cobrança, ensinando a manter o foco mesmo diante de situações de preconceito e discriminação ou fazendo uso de exemplos considerados “ruins” que são geradores do fracasso.

Além do papel de algumas famílias que atuam como uma agência que trabalha em prol do sucesso escolar, o uso da internet foi um elemento significativo destacado pelos adolescentes como forma de apoio nos momentos de dificuldades e de ausência familiar para a realização das tarefas escolares. Essa questão merece um estudo mais aprofundado para entender como esse uso é feito e como auxilia de fato no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os novos rumos das reformas educacionais vêm propondo cada vez mais o uso das tecnologias em substituição das relações e interações pessoais que se estabelecem no contato diário na escola.

Percebemos que ao longo do tempo, nas famílias das classes populares, vem ocorrendo uma mudança de perspectiva em relação ao efeito-escola e as expectativas e aspirações dos pais. Antes, o estímulo dos pais sobre os filhos para a entrada precoce no mundo do trabalho demonstrava o limite e a importância que a escola ocupava. Percebemos que atualmente, mesmo nas situações mais adversas, os pais vislumbram uma permanência prolongada dos filhos na escola, tanto como “proteção” diante da violência e da “vida errada”, quanto da crença da mobilidade social ascendente pelas vias de atingir níveis mais altos de escolarização e assim disputar melhores empregos e salários. Nenhum dos adolescentes se sente fracassado, mesmo “não se dando muito bem”; eles aspiram cursar uma universidade, fazer concursos públicos e ter profissões de maior prestígio. Isso confirma o que Silva (2003) diz a respeito da correlação entre as perspectivas delineadas pelos pais e os objetivos dos filhos.

A segunda hipótese dizia que **a influência das “redes de suportes” (família, igreja, grupos de jovens e culturais, amigos e/ou vizinhos, movimentos sociais) na vida desses adolescentes se torna um recurso, às vezes, mais efetivo que a escola, para o sucesso escolar, empoderando-os.** Consideramos que não foi possível confirmar se elas se tornam mais efetivas que a escola porque para nos aproximarmos dessa comprovação, precisaríamos ter contato com as redes ou coletar mais dados dos alunos sobre suas dinâmicas de atuação e resultados.

Na terceira hipótese, apontávamos **o sucesso e o fracasso escolar como fenômenos não dicotômicos, mas interdependentes e produto intencional das assimetrias raciais.** Esse pressuposto se confirma diante de toda a literatura a qual tivemos contato, pois percebemos que o racismo organiza todas as hierarquias existentes na sociedade e a escola opera nessa legitimação todas as vezes que não assume uma agenda curricular efetiva preocupada em promover uma educação antirracista e voltada para o sucesso escolar de todos.

Concluimos que o não olhar crítico dos adolescentes sobre o racismo e o debate de sucesso e fracasso escolar está coerente com a lógica que se estabelece em uma sociedade pautada na hierarquização racial e sob os efeitos da colonialidade. A existência de uma “miopia racial”, ou seja, a dificuldade de enxergar as tramas do racismo ou a visão “embaçada” sobre ele gera vantagens e desvantagens que é a prova de sua funcionalidade.

O sistema racista usa de duas ferramentas para eliminar “o outro”. Ele tenta vencer pelo cansaço ou pela morte, eis aí a importância das redes de apoio para a sustentabilidade do sucesso. A escola para as crianças e jovens negros precisa ser revolucionária e produtora de sentidos de/para a transformação. Se assim não for, continuaremos sendo a regra do fracasso e a exceção do sucesso. Precisamos horizontalizar as possibilidades de trajetórias bem-sucedidas.

7 Referências bibliográficas

ALMEIDA, Leandro da Silva; MIRANDA, Lucia; GUISANDE, Maria Adelina. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 169-179, abr./jun. 2008.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

_____. **Estado, direito e análise materialista do racismo**. Conferência. Instituto de Estudos Latino-Americanos (ILEA/UFSC), 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Pyn40G76kBI>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ANDRADE, Marcelo. Diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: _____. (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

_____; AMORIM, Viviane. Grupo focal: a pesquisa como foco na interação dos sujeitos. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 31-48.

_____; CÂMARA, Luiz. Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamentos. In: _____. (Org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. p. 9-28.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARAUJO, Jurandir Almeida de Almeida. Educação, Desigualdade e Diversidade: grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 114-125, out. 2012.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In: SOARES, Sergei et al (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 5-20.

_____; RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 41 p. 299-308, maio/ago. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, Aidil. J. S.; LEHFELD, Neide. Aparecida. S.; **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: MAKRON, 2000.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1995.

_____. Brancos e negros em São Paulo: **Ensaio sobre aspectos da formação e manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2008.

BEZERRA, Nielson Rosa. **A cor da Baixada**: escravidão, liberdade e pós-abolição no Recôncavo da Guanabara. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2012.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-64.

BOTELHO, Fernando; RICARDO, Madeira; RANGEL, Marcos A. **Racial discrimination in grading**: evidence from Brazil. São Paulo: FEA-USP, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF: MEC, 2004.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana et al. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. Desigualdades raciais e desempenho escolar no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 40., 2011, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Caxambu: Anpocs, 2011.

CARRARA, Sergio et al (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. In: REUNIÃO DA ANUAL DA ANPED. 27., 2004, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2004a.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004b.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77-95, jan./abr. 2005.

CASTRO, Edmara da Costa. Educação Superior: a importância das “redes de apoio” na trajetória escolar de alunos negros universitários. In: REUNIÃO DA ANUAL DA ANPED. 28., 2005, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2005.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; (Coord.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: Unesco; Inep, 2006.

CHAGAS, Luana Costa; BARBOZA, Catarina Rocha; SANTOS, Ana Clécia N. O fracasso escolar na percepção do aluno. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 4., 2006. **Anais [...]**. p. 1-14.

CAROS AMIGOS (Revista). **Os negros**: as muitas religiões III. São Paulo, n. 12, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo** na educação: repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista. Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC; Secad, 2005. p. 65-104.

COSTA, Raquel Natal; FERNANDES, Otair. Práticas Pedagógicas multiculturais no cotidiano escolar. In: BERINO, Aristóteles. **Diversidade étnico-racial e educação brasileira**. Seropédica: UFRRJ, 2013. p. 37-54.

COLEMAN, James S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.) **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CUNHA, Maria Isabel Santo de Miranda. **O insucesso escolar no 3º Ciclo do Ensino Básico: fatores pessoais e familiares**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga-Portugal, 2011.

D'ADESKY, Jacques. **Anti-racismo, liberdade e reconhecimento**. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

_____; SOUZA, Marcos Teixeira. **Afro-Brasil**: debates e pensamentos. Rio de Janeiro: Cassará Editora, 2015. p. 312-339.

DAHIA, Sandra Leal de Melo. A mediação do riso na expressão e consolidação do racismo no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 697-720, set./dez. 2008.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DIAS, Maria Tereza Ramos. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional**: a produção do fracasso. 1979. Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set/dez. 2004.

DE BRITO, Murillo Marschner Alves. **A dependência na origem**: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades. 2014. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1978.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa**. Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Brasília, 2012.

_____. **Relatório panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasília: Unicef, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file>. Acesso em: 13 set. 2018.

GATTI, Bernadete. A. Sucesso escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.C; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

_____; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLE, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOMES, Nilma (Org.). **A mulher negra que vi de perto**. O processo da construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. **O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03**. Brasília : MEC Unesco, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1ª a 4ª série. 1985. Dissertação (Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 1985.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Lei Federal nº 10.639/2003**: um desafio para a educação básica no Brasil. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar, 2008.

_____. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Rev. Contemporânea**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

GUIMARÃES, Antônio. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 54, p. 147-156, 1999.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos AfroAsiáticos**, n. 18, p. 73-91, 1990.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, Ricardo; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Rio Fundo, 1992.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil. Evolução das condições das condições de vida da década de 1990.** Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio** (Pnad contínua): síntese de Indicadores 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 31 jun. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS (Ipea). **Políticas sociais: acompanhamento e análise.** Edição especial, n. 13 (1995-2005). Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2018.

JANGO, Caroline F. **“Aqui tem racismo”:** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

JESUS, Rodrigo Ednilson. **“O que ser aos trinta?”** Aspirações ocupacionais de jovens, negros e brancos na cidade de Belo Horizonte. 2006. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

_____; MIRANDA, Aline Neves. O processo de institucionalização da lei 10.639/03. GOMES, Nilma (Org.). **O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03.** Brasília : MEC Unesco, 2012.

_____. Diversidade étnico-racial no Brasil: os desafios à lei 10.639/2003. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n.13, p. 399-412, jul./dez., 2013.

_____. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

LABORATÓRIO DE ANÁLISES ECONÔMICAS, HISTÓRICAS, SOCIAIS E ESTATÍSTICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS (Laeser). Estudo sobre Desigualdades raciais e mercado de trabalho no Brasil, 2014. [online]. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/desigualdades-raciais-e-mercado-de-trabalho-no-brasil/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 163-189.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013.

MARCELINO, Sandra R. S. **Mulheres negras lésbicas**: a fala rompeu o seu contrato e não cabe mais espaço para o silêncio. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – PUC-Rio, 2011.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana, Petrópolis: Vozes, 1997. p. 91-99.

MEMMI, Alberto. **Ensayo de definición**. Los racismos políticos. Barcelon: Nova Terra, p. 73-85, 1968.

_____. **O retrato do colonizado precidido do retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. El racismo. Definiciones. **Cuaderno de trabajo AFRODESC/EURESCL**. Estudiar el racismo. Textos y herramientas. México, n. 8, p. 53-72, 2010.

MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Claudia. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade**: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negação na academia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

MOITA, Filomena. M.; ANDRADE, Fernando. C. B. O saber de mão em mão: a oficina Pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd. 28., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2006.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOZZATO, Anelise R. R.; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

MONT'ALVÃO, Arnaldo L.; NEUBERT, Luiz Flávio. Desigualdades raciais e desempenho acadêmico no Brasil. In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**. 40., 2016, Caxambu-MG. **Anais** [...]. Caxambu: Anpocs, 2016.

MONSMA, Karl. Como o racismo aumenta a desigualdade racial no Brasil: uma análise histórica. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. 40., 2016, Caxambu-MG. **Anais** [...]. Caxambu-MG: Anpocs, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARC, L.; QUEIROZ, R. **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996. p. 213-229.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação (PENESB-RJ), Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitualdas-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Elisa L. Sankofa: educação e identidade afro-descendente. In: Cavalleiro, Eliane dos S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 115-140.

NETO, Ingrid Luiza; SANTOS, Higor Barreira. Investigação das memórias escolares de estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 21, n. 3, p. 561-571, set./dez. 2017.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287- 308, 2006.

OCHOA, Mônica Peña; ORBETA, Camila Toledo. Discursos sobre classe social y meritocracia de escolares vulnerables em Chile. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 496-518, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, Andréia Maria da Cruz. Educação e relações raciais: família, sucesso escolar e a percepção de alguns universitários negros sobre a cor In: REUNIÃO DA ANPEd. 27., 2004, Poços de Caldas/MG. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2004.

OLIVEIRA, Debora. O significado da escola e do conhecimento escolar na experiência de alunos das camadas populares. In: REUNIÃO DA ANPEd. 29., 2006, Caxambu/MG. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006.

OMISTE, Anita Saavedra; LÓPEZ, Maria Del Carmen; RAMIREZ, Janette. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.) **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade racial no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mario (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. p. 65-96.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PASSOS, Joana Célia. Educação Superior: a importância das “redes de apoio” na trajetória escolar de alunos negros universitários. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd. 28., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, out./dez. 2017.

PEREIRA, José Maria Nunes. Colonialismo, racismo e descolonização. **Revista do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA)**, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-19, maio/ago. 1978.

PERRENOUD, Phillipe. Sucesso na escola : só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 7-26, julho 2003.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. A cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez./fev., 1998-99.

POCINHO, Margarida Maria Ferreira Diogo Dias. Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação de um programa de estratégias de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, Portugal, v. 23, n. 2, p. 362-373, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e as ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 11-145, 2005.

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; OLIVEIRA, Fabiana Lucij; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Desafios da implementação da Lei 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 281-294, set./dez., 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Diagnostico sobre a situação educacional de negros** (pretos e pardos) no Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

_____. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 77, p. 25-34, maio 1991.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei no 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 63 Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Gislene (Org.). **Moreninho, neguinho, pretinho**. São Paulo: Ministério da Educação, 2007. (Coleção Percepção da Diferença. Negros e Brancos na escola, 3).

SCHIAVONI, Andreza; MARTINELLI, Selma de Cássia. Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 311-319, 2005.

SETTON, Maria da Graça J.; MARTUCELLI, Danilo. A escola: entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1385-1391, dez, 2015.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza, 1995.

SILVA, Gilberto F. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do ensino médio público. In: BARBOSA, Lucia M. de A.; SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter (Org.). **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil**. 1ª reimp. São Carlos, EDUFSCar, 2010. p. 167-179.

SILVA, Jailson de Souza e. **“Por que uns e não outros?”** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

SILVA, Jorge da. **120 Anos de Abolição: 1888-2008**. Rio de Janeiro: Hama, 2008.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e educação: anotações para discussão. **Revista Novamerica: Afro-latino-americanos**, n. 27, p. 40-43, jul./set. 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, Coleção Tendências, v. 4, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES, Julio Cesar de Souza. Colonialidade do poder, cooperação internacional e racismo cognitivo: desafios ao desenvolvimento internacional compartilhado. In: JACQUES, D'Adesky; SOUZA, Marcos Teixeira de. **Afro-Brasil: debates e pensamentos**. Rio de Janeiro: Cassará Editora, 2015. p. 311-337.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TEIXEIRA Evandro Camargo; KASSOUF, Ana Lucia. Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 221-240, 2015.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 40, p. 27-55, jan./fev. 2006.

VALENTIM, Daniella. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2012.

VALVERDE, Danielle; Oliveira; STOLCO, Lauro. BONETTI, A.; ABREU, M.A. de. (Org.). **Faces da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil**. Brasília, IPEA, 2009.

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: _____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980. p. 123-132.

VENTURA, Zuenir. **Cidade partida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Anexos

Anexo I**Imagem 1**

Fonte: <https://m.megacurioso.com.br/datas-comemorativas/75476-no-dia-da-infancia-conheca-as-condicoes-de-vida-das-criancas-no-brasil.htm>.

Acesso em: 12/05/2018

Anexo II

Imagem 2



Fonte: Roberto Chacur/Exame.com/ <https://exame.abril.com.br/brasil/criancas-negras-atrasadas-na-escola-sao-o-dobro-das-brancas/>.
Acesso em: 12/05/2018.

Anexos III

Música: Racismo é burrice (Gabriel O Pensador)

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano
 O Atlântico é pequeno pra nos separar
 Porque o sangue é mais forte que a água do mar
 Racismo, preconceito e discriminação em geral
 É uma burrice coletiva sem explicação
 Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de união
 Mas demonstra claramente
 Infelizmente
 Preconceitos mil
 De naturezas diferentes
 Mostrando que essa gente
 Essa gente do Brasil é muito burra
 E não enxerga um palmo à sua frente
 Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente
 Eliminando da mente todo o preconceito

[...]

Racismo é burrice

Negro e nordestino constroem seu chão
 Trabalhador da construção civil conhecido como peão
 No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o chão
 de uma delegacia
 É revistado e humilhado por um guarda nojento
 Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e
 a todos nós
 Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
 O preconceito é uma coisa sem sentido
 Tire a burrice do peito e me dê ouvidos

[...]

Anexo IV**Imagem 3**

Foto Carolina Maria de Jesus <https://br.pinterest.com/pin/97249673179247592/>

Imagem 4

Foto autorizada por Edileia Carvalho.

Apêndices

Apêndice I

Questionário



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Escola: _____

Turma: _____

Prezado/a estudante:

- Você está participando de uma pesquisa sobre o tema raça e educação.
- Este questionário não é uma prova.
- Não existe resposta certa ou errada.
- Responda de acordo com o que você pensa.

1. Qual o seu sexo?

Masculino Feminino

2. Como você se considera?

Branco(a) Pardo(a) Preto(a) Amarelo(a) Indígena

3. Você se considera negro/a?

Não Sim

4. Você tem alguma ajuda para fazer os deveres de casa?

Não Sim Quem? _____

5. Tem alguma pessoa ou algum lugar que você considera importante e te incentiva nos estudos?

Não Sim Quem? _____

Por quê? _____

6. Como a escola pode contribuir para o sucesso escolar?

7. Você já sofreu preconceito por causa da cor da sua pele?

- Não
 Sim, uma vez.
 Sim, duas vezes ou mais.

8. Se você marcou “SIM” na pergunta 7, responda: Você falou com alguém?

Não Sim Quem? _____

9. Você acha importante falar sobre relações étnico-raciais na escola?

Não Sim Por quê? _____

10. Algum professor(a) ou outra pessoa já conversou sobre relações-étnico raciais com você ou com sua turma?

Não Sim Sobre o que conversou? _____

11. Você frequenta ou já frequentou algum local que falou sobre relações étnico-raciais?

Não Sim Qual? _____

O que falou? _____

Apêndice II

ROTEIROS DAS OFICINAS

OFICINA 1: TEMA CENTRAL – RACISMO

Atividade: Música e imagens

1º momento: Distribuir a letra da música “Racismo é burrice” de Gabriel O Pensador e convidar os alunos a cantarem prestando atenção na letra.

- Ao término da música perguntar: O que acharam da música? A música fala sobre qual assunto? O que é racismo para você? Qual o verso que te chama atenção na música? Por quê?

2º momento: Explicar as regras da atividade.

a) Mostrar imagem de crianças negras na escola, em seguida perguntar:

- Descrevam o que vocês veem nesta imagem. Quais mensagens ela transmite para vocês?

Momento seguinte:

- Quem acha que esses alunos são bem sucedidos, tiram boas notas levantem a mão. Em seguida, questionar porque tiveram essa opinião. A mesma pergunta deverá ser feita para os alunos que escolheram ficar do lado de fora da roda.

b) Mostrar imagem de crianças brancas na escola, em seguida perguntar:

- Descrevam o que vocês veem nesta imagem. Quais mensagens ela transmite para vocês?

- Quem acha que esses alunos tiram notas ruins fiquem fora da roda. Em seguida, questionar: O que levou vocês a acharem isso? A mesma pergunta deverá ser feita para os alunos que escolheram ficar do lado de fora da roda.

A pesquisadora informa aos alunos que não poderão responder “Não sei”. Será preciso justificar suas escolhas. Caso o aluno tenha dificuldade, pede que o aluno se coloque como a pessoa da imagem e assim se posicione.

- a) Professores avaliam igualmente os alunos?
- b) Para vocês, o que significa fracassar na escola?
- c) Quem acha que esses alunos tiram notas ruins levantem a mão. Em seguida, questionar: O que levou vocês a acharem isso? A mesma pergunta deverá ser feita para os alunos que tiveram opinião contrária.

OFICINA 2: DILEMA: RAÇA E (IN)SUCESSO

Instrução:

- a) Explicar aos adolescentes o que é uma situação-dilema
- b) É um momento de reflexão
- c) Todos/as podem opinar sobre as respostas uns dos outros com respeito.
- d) Os dilemas serão lidos pela coordenadora da oficina e cada adolescente levantará a mão para responder. É importante que cada participante justifique a sua escolha.

1. SITUAÇÃO –DILEMA 1:

a) A dinamizadora mostra a imagem de Carolina Maria de Jesus e fala as suas características:

- Escritora, brasileira, moradora da favela do Canindé em São Paulo na década de 1950, trabalhava como catadora. Escreveu um livro famoso chamado “Quarto de despejo” que foi traduzido em de 13 idiomas e vendido para mais de 40 países.

- Quem acha que essa informação é verdadeira fique em pé. Pedir que os alunos se posicionem em relação as suas escolhas.

b) A dinamizadora mostra a imagem de uma mulher branca “anônima” e fala suas características falsas:

- Dr^a Ediléia Carvalho. Ela é médica-pediatra, bem conceituada, tem consultórios na Zona Sul do Rio de Janeiro e já ganhou alguns prêmios com pesquisas sobre desnutrição infantil.

- Quem acha que essa informação é verdadeira fique dentro da roda. Pedir que os alunos se posicionem em relação as suas escolhas.

- A pesquisadora deverá avisar aos alunos que as informações “verdadeiras e falsas” serão reveladas ao término da oficina.

2. SITUAÇÃO –DILEMA 2:

1. **Lúcia e Amélia** cursam o 8º ano e são muito amigas. Elas estudam em uma escola pública que está localizada em uma região bastante violenta. Neste ano, os alunos ficaram muitos dias sem aula, além de faltar professores de algumas disciplinas. Mesmo assim, ambas conseguiram se destacar e passaram muito bem classificadas no concurso de uma excelente escola federal. Vocês são repórter e tem que entrevistar uma delas para que possa fazer uma redação.

Quem você escolheria? Por quê?

3º momento: Vamos falar sobre racismo? Conversa livre

- Alguém sabe de algum caso de racismo que queira compartilhar?

OBS.: Este termo é assinado em duas vias, uma da/o voluntária/o e outra para os arquivos das/os pesquisadoras/es.

- Os professores conversam sobre esses temas na escola?
- O que eles falam? O que vocês comentam?
- Colocar apelido em alguém é racismo?
- O racismo atrapalha a aprendizagem?

ROTEIRO OFICINA 3: REDES DE APOIO

1º momento: Fazer memória uma breve memória da oficina anterior.

2º momento: Conhecendo as redes

Convidamos os alunos a formarem um círculo. Explicamos que um novelo de lã seria lançado na mão de um aluno/a e quem o pegasse, deveria segurar firme e dar um exemplo de um lugar ou pessoa que eles consideram importante para ajudar os alunos a terem um melhor aproveitamento na escola contribuindo no sucesso escolar. A cada resposta, a pesquisadora fazia intervenções e perguntava quem concordava ou discordava. Incentivamos para que os alunos fizessem algum comentário. Em seguida, pedimos que o aluno lançasse a lã para outro aluno e assim sucessivamente, mantendo-a esticada até o último aluno. Era importante que os alunos ficassem atentos as respostas dos colegas e respeitar a opinião de discordância, caso algum aluno se posicione desta forma. Cada resposta dos alunos foi anotada no caderno de campo pesquisadora. Ao término, a pesquisadora estimulará os alunos a conversarem sobre a dinâmica lançando algumas perguntas:

- O que os fios de lã formaram?
- Qual a relação dos fios de lã com as respostas que vocês falaram?
- Vocês acham que existem outros recursos, pessoas ou lugares dentro e fora da escola que possam auxiliar os alunos no sucesso escolar? Quais seriam?
- Todos conseguem ter acesso a esses recursos, lugares ou pessoas? Sim ou não?
- O que dificulta o acesso? O que facilita?

3º momento: Como as redes podem auxiliar?

Assim que todos terminaram, pedimos que a atividade se repetisse, mas ao contrário. Era preciso desfazer a rede até transformá-la novamente em novelo. A atividade consistia em dizer como as redes de apoio podiam ajudar. Por fim, lançamos alguns questionamentos para estimular os adolescentes a falarem um pouco mais.

- Como as redes de apoio (família, amigos, professores e outros) podem ajudar no melhor desempenho dos alunos?
- Quem te incentivou a buscar esse “recurso?”
- Algum desses “recursos ou pessoas” já conversou com vocês sobre relações étnico-raciais? O que falaram?

Apêndice III

Termos de Consentimento da Pesquisa



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – OFICINA (RESPONSÁVEL)

Prezada/o _____

Vimos, por meio deste, solicitar sua autorização como responsável para convidar sua/seu filha/o a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental II

Pesquisadores:

Doutoranda: Ms. Sandra Marcelino | srsandramarcelino@gmail.com | Tel. (21) 98544-4704
Orientador: Prof. Dr^a. Alícia Bonamino | aliciamcbonamino@gmail.com | Tel. (21) 3527-1815
Coorientadora: Prof. Dr^a. Kelly Russo | kellyrussobr@gmail.com | Tel. (21) 3651-8526

Justificativas: Diante das desigualdades educacionais entre negros e brancos, a pesquisa se justifica na necessidade de compreender como estudantes negros e brancos percebem a relação entre raça e educação a partir de suas experiências escolares e criam estratégias de enfrentamento do racismo e da profecia auto realizadora do fracasso.

Objetivos: O objetivo desta pesquisa é conhecer como os estudantes percebem a influência das relações raciais em suas experiências escolares.

Metodologia: Oficinas através de dinâmicas (dilemas, músicas, imagens) com duração média de 90 minutos.

Riscos e Benefícios: É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados a preconceito e discriminação racial. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo.

Eu, _____ responsável por _____ aluno(a) da Escola Municipal (**nome da escola**), de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo a participação do(a) mesmo(a) na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informada/o de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a oficina e as anotações em diário de campo para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro.

Ms. Sandra Marcelino
Doutoranda

Prof^a. Dr^a. Alícia Bonamino
Orientadora

Prof. Dra. Kelly Russo
Coorientadora

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da/o voluntária/o

Nome completo: _____
E-mail: _____ Tel.: _____
Identificação (RG): _____

OBS.: Este termo é assinado em duas vias, uma da/o voluntária/o e outra para os arquivos das/os pesquisadoras/es.



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIOS
(RESPONSÁVEIS)**

Prezada/o _____

Vimos, por meio deste, solicitar sua autorização como responsável para convidar sua/seu filha/o a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental II

Pesquisadores:

Doutoranda: Ms. Sandra Marcelino | srsandramarcelino@gmail.com | Tel. (21) 98544-4704
Orientador: Prof. Dr^a. Alícia Bonamino | aliciamcbonamino@gmail.com | Tel. (21) 3527-1815
Coorientadora: Prof. Dr^a. Kelly Russo | kellyrusso@gmail.com | Tel. (21) 3651-8526

Justificativas: Diante das desigualdades educacionais entre negros e brancos, a pesquisa se justifica na necessidade de compreender como estudantes negros e brancos percebem a relação entre raça e educação a partir de suas experiências escolares e criam estratégias de enfrentamento do racismo e da profecia auto realizadora do fracasso.

Objetivos: O objetivo desta pesquisa é conhecer como os estudantes percebem a influência das relações raciais em suas experiências escolares.

Metodologia: Questionários impressos.

Riscos e Benefícios: É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à preconceito e discriminação racial. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informada/o de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação da/o minha/meu filha/o é isenta de despesas e que sua imagem e seu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a aplicação do questionário para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Ms. Sandra Marcelino
Doutoranda

Prof. Dr^a. Alícia Bonamino
Orientadora

Prof. Dr^a. Kelly Russo
Coorientadora

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da/o voluntária/o

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

Identificação (RG): _____



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIOS
(ESTUDANTES)**

Prezada/o _____

Com a devida autorização da sua/seu responsável, vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental II

Pesquisadores:

Doutoranda: Ms. Sandra Marcelino | srsandramarcelino@gmail.com | Tel. (21) 98544-4704
Orientador: Prof. Dr^a. Alícia Bonamino | aliciamcbonamino@gmail.com | Tel. (21) 3527-1815
Coorientadora: Prof. Dr^a. Kelly Russo | kellyrussoabr@gmail.com | Tel. (21) 3651-8526

Justificativas: Diante das desigualdades educacionais entre negros e brancos, a pesquisa se justifica na necessidade de compreender como estudantes negros e brancos percebem a relação entre raça e educação a partir de suas experiências escolares e criam estratégias de enfrentamento do racismo e da profecia auto realizadora do fracasso.

Objetivos: O objetivo desta pesquisa é conhecer como os estudantes percebem a influência das relações raciais em suas experiências escolares.

Metodologia: Questionários impressos.

Riscos e Benefícios: É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à preconceito e discriminação racial, principalmente se envolverem relatos de situações de preconceitos. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo.

Eu,

_____ de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização da minha/meu responsável, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informada/o de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de minha/meu responsável. Estou de acordo com a aplicação do questionário para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Ms. Sandra Marcelino
Doutoranda

Prof. Dr^a. Alícia Bonamino
Orientadora

Prof. Dr^a. Kelly Russo
Coorientadora

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da/o voluntária/o

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

Identificação (RG): _____



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – OFICINA (ESTUDANTES)

PUC
RIO

Prezada/o _____

Com a devida autorização da sua/seu responsável, vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental II

Pesquisadores:

Doutoranda: Ms. Sandra Marcelino | srsandramarcelino@gmail.com | Tel. (21) 98544-4704
Orientador: Prof. Dr^a. Alícia Bonamino | aliciamcbonamino@gmail.com | Tel. (21) 3527-1815
Coorientadora: Prof. Dr^a. Kelly Russo | kellyrussobr@gmail.com | Tel. (21) 3651-8526

Justificativas: Diante das desigualdades educacionais entre negros e brancos, a pesquisa se justifica na necessidade de compreender como estudantes negros e brancos percebem a relação entre raça e educação a partir de suas experiências escolares e criam estratégias de enfrentamento do racismo e da profecia auto realizadora do fracasso.

Objetivos: O objetivo desta pesquisa é conhecer como os estudantes percebem a influência das relações raciais em suas experiências escolares.

Metodologia: Oficinas através de dinâmicas (dilemas, músicas, imagens) com duração média de 90 minutos.

Riscos e Benefícios: É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados à preconceito e discriminação racial, principalmente se envolverem relatos de situações de preconceitos. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os sujeitos envolvidos e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo.

Eu,

aluno(a) da Escola Municipal (**nome da escola**), de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo a participação do(a) mesmo(a) na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informada/o de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a oficina e as anotações em diário de campo para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro.

Ms. Sandra Marcelino
Doutoranda

Prof. Dr^a. Alícia Bonamino
Orientadora

Prof. Dr^a. Kelly Russo
Coorientadora

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da/o voluntária/o

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

Identificação (RG): _____