

**A escola no seu ambiente:
Políticas públicas e seus impactos**

Relatório parcial de pesquisa
(julho de 2004 - maio de 2005)

Yvonne Maggie

Colaboradores:
Ana Pires do Prado
Giselle Lage
Ludmila Fernandes de Freitas
Maria de Lourdes Sá Earp
Marisa Santana
Sabrina Galeno

Apoios
Fundação Ford
Faperj
CNPq
Secretaria de Estado de
Educação do Estado do Rio de Janeiro

Junho
2006

Sumário

Introdução-----	3
Capítulo I Eles não têm jeito?-----	9
Capítulo II Uma política pública com base na “raça”-----	31
Capítulo III Eles gostam da escola e outras respostas -----	56
Capítulo IV A sala de aula -----	97
Capítulo V Sobre os modos socialmente construídos de conceber uma boa escola -----	128
A guisa de conclusão -----	165
Referências Bibliográficas -----	166

Introdução

Apresentaremos aqui os primeiros resultados da pesquisa realizada com o objetivo de acompanhar a implantação e os impactos de políticas implementadas pelo governo federal, através do Ministério da Educação - As *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o “Sucesso Escolar”, implantado nas escolas da rede pública estadual desde agosto de 2004.

Decidiu-se fazer o estudo em escolas e classes de ensino médio devido ao aumento do número de alunos desse nível de ensino na rede estadual nos últimos cinco anos, assim como ao fato de ser este o nível de ensino pelo qual o Estado é o principal responsável¹. A opção por estudar o ensino médio se deveu também ao objetivo de verificar o impacto das políticas de ação afirmativa, mais especificamente as “cotas raciais” para ingresso no ensino superior, sobre os estudantes que, em princípio, seriam os beneficiários diretos das mesmas. Qual será o impacto de políticas dessa natureza nas escolas em questão? Será que os estudantes dessas escolas se pensam divididos por “raça”? Querem ser objetos de políticas como essa? Em que medida concordam ou discordam desse tipo de política?

O Programa “Sucesso Escolar”, posto em prática no segundo semestre de 2004 e, em nova versão, no segundo semestre de 2005, tem como objetivo melhorar a proficiência dos alunos e os indicadores de repetência das escolas que obtiveram os piores resultados nas avaliações do Programa Nova Escola. A secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por meio do Programa Nova Escola, avalia e hierarquiza as escolas com base em três aspectos considerados importantes para que esta possa cumprir sua missão: gestão, proficiência e eficiência (repetência). Desde que esta avaliação foi implantada nas escolas da rede pública estadual, os professores recebem gratificação por desempenho em cada uma das 1763 escolas da rede. A Secretaria de Estado de Educação criou o Programa Sucesso Escolar em decorrência dos resultados dessa avaliação, utilizando-os como critério de seleção das escolas que deveriam implantar

¹ Em muitas escolas da rede estadual ainda existem turmas do nível fundamental inclusive do primeiro segmento.

um acompanhamento mais intenso do desempenho dos alunos através do que se convencionou chamar de “aulas de reforço”.

Nosso primeiro contato com o Programa Sucesso Escolar ocorreu em uma reunião feita com todos os diretores das 200 escolas que seriam afetadas pelo Programa recém criado. Em uma grande sala do Senac da Tijuca, 200 diretores, diretores adjuntos e seus auxiliares ouviam o discurso do Secretário de Estado de Educação, que, em tom carismático, exortava os diretores a se engajarem no Programa. O secretário havia organizado um mutirão para atender à demanda dessas escolas, suas faltas e necessidades materiais e operacionais para execução do programa. Dizia: “Nosso objetivo não é fazer programas culturais, festas, isso fica a cargo da ‘Escola de Paz’” – outro Programa da Secretaria de Estado de Educação patrocinado pela Unesco. “Quero projetos pedagógicos cujo objetivo seja melhorar o aprendizado e diminuir a repetência”. Os diretores presentes pareciam admirados e ao mesmo tempo intrigados. Muitos reclamavam, naquele tom próprio dos funcionários públicos diante de qualquer iniciativa que possa significar mudança na rotina em que vivem.

Nessa reunião, a equipe de pesquisa, formada por estudantes de sociologia, antropologia, filosofia e história do curso de graduação e pós-graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ coordenada por mim fez os primeiros contatos com alguns diretores de escolas que se prontificaram a receber-nos para a realização da pesquisa ².

Desde agosto de 2004, nossa equipe vem pesquisando o Programa Sucesso Escolar e o cotidiano de alunos, professores, diretores, em algumas dessas escolas da rede estadual.

² Marcelo Ramos participou da pesquisa com bolsa de apoio técnico do CNPq. Devo a ele não só uma organização dos trabalhos muito bem feita, mas o privilégio de discutir idéias e perspectivas que foram muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Monica Franche, aluna do doutorado do PPGSA, fez um semestre de estágio docência em um curso sobre o tema da educação por mim ministrado e teve uma participação-chave na elaboração dos questionários. Marisa Santana Encarnação e André Nunes, meus orientandos do mestrado do PPGSA, e Maria de Lourdes Sá Farp, do doutorado, tiveram uma participação muito intensa e estão desenvolvendo seus projetos de dissertação e tese sobre este tema. Ana Pires do Prado, estudante do doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona, também participou ativamente da pesquisa. Bruno Bahia, formado em filosofia no IFCS, foi incorporado à pesquisa em 2005. Os estudantes de graduação do IFCS, Aline Martins, Cláudia Aguiar, Lívia Goulart, Cíntia Paraíso, Fabiana Gomes, Giselle Lage, Hudson Kelly, Irene Mello, Ivone Silva, Jenifer Tinoco, Lidiane Rocha do Nascimento, Luciana Araújo Aguiar, Luciane Lopes, Ludmila Fernandes de Freitas, Maria Ana Baptista, Maira Mascarenhas, Michele Souza e Souza, Sabrina Galeno, Frederico Policarpo de Mendonça Filho e Virgínia Amaral fizeram parte da equipe de campo e participaram de várias formas das diferentes etapas desta pesquisa. A Secretaria de Educação do Rio de Janeiro financiou parte da pesquisa com bolsas para os alunos. Agradeço especialmente à Monica Tambucho, cuja ajuda foi fundamental para que pudéssemos ter acesso às escolas e a todo o material produzido pela Secretaria de Estado de Educação.

Os pesquisadores fizeram observação participante em escolas da região metropolitana do Rio e também em escolas mais afastadas, localizadas em áreas menos urbanizadas.

Fizemos estudos de caso em 17 escolas escolhidas entre as que foram selecionadas para participar do Programa Sucesso Escolar. Em 2004, o Programa de monitoria do Sucesso Escolar atingiu as 200 escolas da rede com os piores desempenhos em proficiência dos alunos, gestão e repetência (fluxo dos alunos). Levou-se em consideração ainda a localização da escola – escolas em locais de risco – e o tamanho – escolas com mais de 1000 estudantes. Em 2005, foram atingidas 400 escolas, com algumas mudanças nos critérios de seleção das mesmas, o que iremos discutir adiante.

Escolhemos também como objeto de pesquisa, para efeito comparativo, outras 2 escolas da rede estadual, 1 federal e 1 privada, consideradas “boas escolas”. Alguns pesquisadores escolheram as escolas em que estudaram. Assim, estamos trabalhando, até o momento, com 21 escolas concentradas nas Zonas Norte, Sul e Oeste da cidade do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, em Niterói e São Gonçalo e no interior do Estado.

Entre as 19 escolas da rede estadual pesquisadas, 17 estavam entre as que tiveram os piores desempenhos e duas foram bem avaliadas pela pesquisa Nova Escola de 2004³. A grande maioria das escolas pesquisadas está localizada em bairros pobres do estado ou nas chamadas “zonas de risco”, obedecendo a seguinte distribuição, segundo a classificação, por área, da Secretaria de Estado de Educação:

Metropolitana I - Nova Iguaçu (1)

Metropolitana II – São Gonçalo (1)

Metropolitana III – Ilha do Governador, Irajá, Complexo da Maré, Méier (4)

Metropolitana IV – Campo Grande (1)

Metropolitana V – Duque de Caxias (3)

Metropolitana X – Largo do Machado, Leblon, Grajaú, Tijuca e Copacabana (5)

Metropolitana XI – São João de Meriti (3)

³ A Secretaria de Educação disponibilizou os dados da Pesquisa Nova Escola. Examinamos os resultados obtidos pelas escolas pesquisadas nas últimas avaliações, de 2003 e de 2004.

Na zona sul do Rio de Janeiro estão localizadas ainda a escola da rede federal e a da rede particular, ambas com excelente pontuação em avaliações externas.

Além desses estudos de caso, acompanhamos duas equipes da Fundação Darcy Ribeiro que percorreram 400 escolas com baixo desempenho na avaliação da Nova Escola. Estas equipes percorreram as escolas dando sugestões aos gestores para a melhoria do ensino e avaliando a situação de cada uma delas com um relatório circunstanciado. Alguns dos pesquisadores da nossa equipe se inscreveram também no Programa de monitoria e se tornaram monitores, vivenciando o processo de organização, montagem das turmas e implantação do programa.

Todos os pesquisadores foram treinados em reuniões semanais de pesquisa e fizeram leituras e discussões sobre o tema da escola no Brasil, seus impasses e perspectivas. As etapas da pesquisa foram discutidas semanalmente e cada pesquisador produziu trabalhos etnográficos com descrições densas das escolas pesquisadas, valendo-se da metodologia clássica da antropologia social: a observação participante. Ao longo da pesquisa, escolheram, em cada escola, personagens para realização de entrevistas em profundidade e construção de histórias de vida. O objetivo é tentar acompanhar a trajetória desses personagens durante os próximos cinco anos.

No capítulo I do presente relatório – *Eles não têm jeito?* , colocamos em questão uma afirmação recorrente nos discursos de diferentes atores presentes no ambiente escolar e procuramos fazer um vôo pelas principais questões que nortearam o trabalho de pesquisa.

A aplicação do programa federal das *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira* e a idéia de acompanhá-lo surgiu ao longo do trabalho de campo. Pudemos verificar nas escolas pesquisadas situações que podem ser classificadas como “racismo” e “discriminação”, ocorridas especialmente entre estudantes. No entanto, no cotidiano da pesquisa, a questão só apareceu como um problema com a introdução, em algumas dessas escolas, das novas diretrizes acima citadas. Decidimos, assim, acompanhar algumas dessas experiências a fim de verificar como e em que condições surgem os novos discursos sobre “raça” e

racismo. Uma análise sobre a implantação dessas novas diretrizes curriculares em uma escola da zona Norte do Rio de Janeiro encontra-se no capítulo II - Uma política pública com base na “raça”.

O capítulo III – Resume os principais resultados obtidos com o survey realizado nas 21 escolas pesquisadas.

O IV capítulo – *A sala de aula* – é composto de duas partes. Na primeira, uma análise da estrutura e do funcionamento da sala de aula, a partir da observação participante tanto em aulas de reforço quanto em aulas rotineiras, leva o leitor a desvendar os princípios de funcionamento desta estrutura. Na segunda parte, é feita uma descrição sobre a inserção de diversos tipos de aula na estrutura de uma escola e sobre os dilemas daí decorrentes.

No capítulo V – Sobre os modos socialmente construídos de conceber uma boa escola - procuramos refletir a respeito de uma questão que nos perseguiu ao longo dos 18 meses de pesquisa: Afinal, o que é uma boa escola?

Finalmente, o capítulo VI apresenta alguns impasses e perspectivas.

Os trabalhos aqui reunidos convidam o leitor a descobrir o universo das escolas da rede pública através de relatos detalhados feitos sobre o seu ambiente. Cada pesquisador, por meio de um método de pesquisa simples, a observação participante, metodologia clássica da antropologia social, e munido de um diário de campo, vivenciou, descreveu e refletiu sobre o cotidiano dessas escolas como se estivesse em uma aldeia distante e isolada do Pacífico. No entanto, estavam conscientes de que estas escolas se inserem em uma sociedade mais ampla e complexa. Cada pesquisador procurou enfatizar um aspecto do mundo escolar que observou. Os relatos formam um todo e falam de uma estrutura que é recorrente nas escolas pesquisadas, ainda que não seja possível fazer generalizações, para todas as escolas do estado, a partir dos resultados dessa pesquisa.

Esperamos que a leitura ajude mestres, diretores, funcionários, pais, estudantes e os formuladores e aplicadores de políticas na educação a olhar para dentro da escola. Olhar

para a escola no sentido de vê-la implicada em uma mudança que afeta toda a sociedade brasileira.

Capítulo I

Eles não têm jeito?

O desafio que enfrentamos no Brasil de construir uma sociedade mais justa e igualitária tem levado o debate político para a arena da educação. O consenso sobre a educação no país se estabelece em torno da idéia de que há falta. Faltam escolas, bons mestres, materiais, melhores salários, bons alunos, boas condições de ensino, faltam recursos. Falta também auto-estima, que leva os alunos negros a terem pior desempenho, dizem os que estão propondo as políticas de reserva de vagas para o ensino superior.

O que descrevemos nesse livro, a partir da observação do cotidiano das escolas da rede estadual nos fez levantar a hipótese de que não é a falta ou a ausência, mas o excesso que produz esses resultados.

O que é que tem em excesso nessas escolas? Nossa hipótese é a de que o que excede nas escolas pesquisadas é uma concepção de educação e ensino baseada na idéia, também senso comum em nossa sociedade, de que só se aprende quando se é castigado. A concepção da educação que se volta para julgar o estudante e aprová-lo ou reprová-lo é tão profundamente arraigada na nossa cultura escolar e da sociedade mais ampla que é quase impossível tocar nesse assunto sem ser taxado de irresponsável. Os ouvidos se fecham a qualquer pensamento que indique que se vai entrar nessa seara. O interlocutor pensa logo que é mais um desses que querem impor a “aprovação automática”. Depois disso, o diálogo fica impossível.

A cultura escolar e a cultura brasileira de um modo geral não concebem a educação sem o julgamento. Os que “aprenderam” progridem e os que “não aprenderam” são retidos para que no ano seguinte possam, com “mais maturidade”, aprender a matéria considerada fundamental para a seqüência dos estudos. Essa concepção não é universal e há muitas

experiências educacionais que se baseiam em outras premissas⁴. O nosso professor vive o dilema de no final do ano ter que apresentar ao Conselho de Classe, reunião de mestres para decidir sobre o futuro dos estudantes no próximo ano, os alunos que devem ser reprovados. Em muitas escolas por nós pesquisadas, “cortar”, “passar a régua”, “jogar na vala” são as expressões utilizadas no interior dessas reuniões para se referir aos estudantes considerados maus alunos e que devem ser punidos ou não promovidos. O resultado é a enorme repetência presente não só nas estatísticas, mas, ao vivo, na escola com turmas heterogêneas no que tange às idades das crianças e jovens que se sentam lado a lado.

Os investimentos para romper essa estrutura têm sido muito grandes, mas os resultados, embora já importantes, ainda não produziram os efeitos desejados, especialmente no Estado do Rio de Janeiro que tem os piores indicadores do Sudeste. Os ciclos e os programas de capacitação de professores foram algumas das estratégias criadas para enfrentar a repetência nos primeiros anos escolares. O resultado desse esforço para “melhorar a educação” aparece nas estatísticas. A educação fundamental de 1^a a 4^a foi quase universalizada, 98% das crianças de 7 a 14 anos estão na escola e a repetência está, em média, na casa dos 30%, contra os 59% da década de 80. As matrículas do ensino médio triplicaram de 1985 a 2003 e o número de concluintes cresceu quatro vezes mais. O maior esforço, no entanto, foi destinado a aprimorar as avaliações do sistema de ensino em seus vários níveis, com provas que, feitas por especialistas, permitem uma comparação entre anos, entre séries, entre regiões e até entre escolas em alguns casos. Houve um esforço para que as estatísticas fossem coletadas de forma correta, o que é hoje feito pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Foi preciso ainda uma mudança na legislação que exigiu uma emenda constitucional e muito esforço da parte do governo para vencer as barreiras políticas existentes para a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) em 1996⁵. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases também, neste mesmo ano, estabeleceu as normas para o FUNDEF. No entanto,

⁴ Moura Castro, C (2004)

⁵ O Congresso acaba de aprovar a nova legislação que amplia o Fundef e foi alcunhada de Fundeb (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) estendendo a política de apoio ao ensino básico – fundamental e médio..

com todo esse esforço, os indicadores de proficiência dos estudantes ainda não conseguiram chegar perto dos objetivos⁶.

A escola é hoje muito mais consciente sobre esse drama. O debate é intenso e há quem culpe as políticas que melhoram o fluxo de alunos na escola pelo que classificam de “tragédia da educação” ou “o atraso” ou “o que produziu a falta de tudo”. Dizem muitos: os alunos não aprendem nada e passam de ano porque a “lei”⁷ obriga. Os professores perderam a autoridade e a motivação e os alunos perderam a disciplina e por isso a educação “foi por água abaixo”.

Nossa pesquisa foi buscar a hipótese contrária. E se não for a falta que explica os descompassos da educação? E se não for a falta de autoridade, mas a autoridade demasiada que faz com que os professores não tenham estímulo? E se for a excessiva reprovação e castigo que fazem com que os alunos percam a vontade de estudar, não se responsabilizando pelo “dever” de estudar, esperando sempre que alguém os diga quando e como fazer? E se não for a falta de auto-estima que explica os índices elevados de reprovação? E se não for o racismo? Finalmente, nos perguntamos: Por que é a falta que sempre é descrita como um obstáculo?

Foi para responder a essas e outras perguntas que decidimos acompanhar, por meio de estudos de caso intensivos, a implantação de duas recentes políticas públicas. A primeira delas foi o Programa Sucesso Escolar implantado pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro e que teve início em agosto de 2004. A segunda foi a lei 10639/03 regulamentada nas *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira*, exaradas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação e implantadas nas escolas brasileiras, por força da lei, a partir de 2005.

1. O SUCESSO ESCOLAR

1.1 - Como as escolas implantaram as aulas de reforço?

⁶ Ruben Klein (2005) tem insistido que há um processo em curso no país de desaceleração do combate à repetência e que os números indicam que é preciso retomar o debate para que a escola cumpra a sua função de universalizar o ensino.

⁷ Não existe nenhuma lei federal, estadual ou municipal que exija a promoção automática ou a não reprovação.

O Programa Sucesso Escolar tem como meta principal melhorar a proficiência dos alunos e os índices de repetência das escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Para atingir essa meta, no primeiro semestre em que foi realizado o Programa, a Secretaria de Educação utilizou as avaliações da Programa Nova Escola. O Programa Nova Escola vem acompanhando o desempenho das escolas da rede a partir de provas desenhadas por técnicos para permitir que os resultados sejam comparáveis entre as séries e em anos diferentes desde o ano 2000. As provas são aplicadas em uma amostragem e até 2003 nas mesmas séries que o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) - uma amostragem em todas as 4ª, 8ª do ensino fundamental e 3ª do ensino médio. Em 2004 começou a ser aplicada em outras séries. A escola também responde a questionários que abordam a gestão e organização escolar. Nessa avaliação os técnicos também analisam os dados de reprovação, abandono, eficiência (ou seja, o fluxo dos alunos na escola e no sistema). Com isso, a pesquisa faz um mapa que desenha a proficiência dos estudantes nas matérias propedêuticas, a eficiência na formação e a gestão escolar. Esses são critérios universais para saber se a escola está cumprindo a sua função de formar o maior número possível de crianças e jovens com boa educação.

1.2 Por que a avaliação foi importante?

Podemos fazer uma analogia entre os sistemas de avaliação do ensino e um termômetro que mede a temperatura do corpo. Ambas as avaliações são feitas com base em uma escala. Assim como um médico que necessita de um termômetro que mostre os números para medir a temperatura e chegar a um diagnóstico e tratamento adequados, a avaliação educacional também se utiliza de uma escala. De nada adianta um termômetro que não tenha números. O médico não poderia comparar a temperatura em vários momentos do dia. A comparação dos números na escala em momentos diferentes é essencial para indicar o caminho a seguir e o remédio que deve ser aplicado tanto ao doente quanto à escola.

No primeiro semestre de implantação do Programa Sucesso Escolar (agosto a dezembro de 2004), os critérios mais importantes adotados para nortear a aplicação do remédio - o “reforço escolar” ou “monitoria” como ficou sendo chamado – foram os índices de repetência da escola. Quanto maior a repetência, mais a escola era considerada ruim. A

partir de agosto de 2005, as notas dos alunos na prova de proficiência, aplicada na avaliação do Programa Nova Escola, passaram a servir de parâmetro. Em geral, a repetência acompanha o baixo rendimento da escola. Quanto maior a repetência pior o desempenho dos estudantes. No entanto, para a Secretaria de Estado de Educação, o segundo critério era mais seguro para balizar o Programa Sucesso Escolar.

Partir da avaliação para melhorar o desempenho das escolas é um desafio e ao mesmo tempo o único caminho possível para atingir algum resultado. O desafio é saber qual o consenso que existe entre professores, diretores, pais, alunos e a sociedade mais ampla sobre o que é a boa escola. Se a boa escola pensada por todos for aquela que mais ensina, então essa política está no caminho certo. Mas se a boa escola, segundo a versão da maioria das pessoas nessa sociedade, for a que é mais severa e a que mais reprova, a política deve enfrentar dificuldades maiores.

O ponto de partida da Secretaria de Educação é a crença de que a boa escola é a que ensina a todos, visto que a escola é um direito de todos e não apenas privilégio de alguns, conforme a máxima de Anísio Teixeira (1994). O Secretário de Educação e os técnicos e assessores acreditam que a boa escola é aquela que ensina e para ensinar melhora os cursos, acredita nos alunos e enfrenta a difícil tarefa de fazer com que todos cheguem ao final do percurso na idade certa. O Programa Sucesso Escolar foi feito nesse espírito. Os formuladores da política sabiam que iam ter muitas barreiras a ultrapassar e a primeira delas seria a dificuldade da escola, dos professores, dos pais, dos alunos e da própria sociedade mais ampla de ver a instituição escolar dessa maneira⁸.

⁸ A Secretaria Estadual de Educação fez, ao lado dessa intervenção, outras mais ligadas à organização administrativa. Além de procurar resolver problemas graves de infra-estrutura em algumas escolas, construiu um sistema de distribuição de professores contratados para suprir a carência de professores no Estado. Organizou a numeração das turmas segundo as séries, importante para a avaliação universal do desempenho escolar. Outra iniciativa importante foi ter padronizado as notas. Além disso, os horários dos professores e das aulas também foram organizados e informatizados. A mais importante peça da organização da escola, no entanto foi a criação de um setor de monitoramento e avaliação. Cada escola receberá bimestralmente um pequeno livro com os dados de sua escola, notas, repetência e comparativamente à sua coordenadoria e ao estado. Somando esforços às ações do Governo, a Organização Não Governamental (ONG) “Viva Rio”, em convênio com a secretaria de educação, iniciou um programa para jovens com mais de 15 anos que estejam cursando a 5ª e a 6ª séries.

1.3 O Sucesso Escolar em 2004

O Programa Sucesso Escolar teve muitas frentes. A mais importante foram as aulas de “reforço” ou “monitoria”. O programa Sucesso Escolar foi aplicado em 200 das 1673 escolas da rede estadual. As 200 escolas selecionadas foram as que apresentaram os piores indicadores de repetência, que possuíam mais de 1000 alunos e que se localizavam em zonas de risco como foi dito acima. Além dessa iniciativa, uma outra de igual importância foi a organização de equipes de profissionais que deveriam acompanhar 400 de baixo desempenho e sugerir programas, iniciativas para a melhoria do ensino.

As aulas de reforço eram dadas aos sábados, sendo os monitores orientados por professores especialmente designados como coordenadores. Duas horas semanais de matemática e outras duas de português eram dadas por monitores que recebiam material didático elaborados por técnicos da Fundação Darcy Ribeiro. As aulas eram ministradas por monitores escolhidos entre universitários e algumas entre os alunos mais adiantados da própria escola. A idéia era de que as aulas deveriam ser retrospectos das matérias e não uma explicação da matéria dada nas aulas regulares.

As escolas iniciaram o programa de reforço no final de julho de 2004 e logo apareceram as dificuldades.

Uma das principais razões que dificultou o bom andamento dos trabalhos foi o fato de muitos professores e diretores não entenderem o porquê da sua escola estar participando do Programa, visto que era considerada por eles como uma boa escola. Um diretor não se conformava de ter sua escola incluída no Programa, pois, segundo ele a escola colocava muitos alunos da “comunidade” na universidade. De fato, no quesito proficiência a escola não ia tão mal. Os alunos que conseguiam passar de ano, uns 30% em média, tinham notas razoáveis, embora não muito superiores à média das escolas da rede.

Se as escolas eram boas porque estavam no Sucesso?

O fato é que nas primeiras semanas os diretores tiveram dificuldade de montar suas turmas. Quando o Programa foi iniciado, os alunos ainda estavam no período de férias e não podiam se locomover sem o passe livre. Mas, aos poucos, as escolas conseguiram

implantar o programa de reforço que foi de fato iniciado em agosto. As aulas, no entanto, não conseguiram estimular nem alunos, nem monitores e professores. Tudo se passou como se o novo programa tivesse sido engolido pela cultura da escola. A crença básica dessa cultura é a de que não há como mudar o atual quadro da qualidade do que se ensina devido a fatores exteriores à escola. Esta crença de que a razão do baixo desempenho dos alunos está fora da sala de aula e da escola é um ponto cego que impede ou dificulta as ações dentro da escola. A ausência de alunos foi um dos problemas mais graves e serviu como uma comprovação da profecia que faz parte dessa cultura escolar: “eles não querem nada”, “eles não têm jeito”.

A Secretaria de Educação elaborou algumas normas gerais para a escolha dos estudantes que deveriam cursar as aulas de reforço. As escolas deveriam providenciar uma lista de estudantes com notas abaixo da média, em dependência e na iminência de serem reprovados. Algumas escolas colocaram mais de 80% dos alunos nesta lista, o que obrigou a Secretaria a discutir com esses diretores o sentido do Programa. A idéia era tentar recuperar os alunos com mais dificuldades. Novas listas foram feitas, mas o incidente revelou que muitas escolas de fato consideram que a maioria de seus alunos está precisando de reforço ou são alunos em risco de serem reprovados. Com as listagens prontas, o problema foi convocar os estudantes para as aulas de reforço.

Em algumas escolas os estudantes ficaram entusiasmados, sobretudo os “bons” alunos e se inscreveram nos cursos mesmo não tendo sido convocados. Os monitores estavam estimulados para a atividade. Mas o estímulo foi sendo solapado com o reduzido número de estudantes que compareciam às aulas. Os monitores sentiam-se sem estímulo também por estarem sem o devido acompanhamento para a atividade que se propunham a realizar. À medida que o semestre avançava percebeu-se que era mais difícil atrair os alunos com risco de serem reprovados, sobretudo porque, naquela altura do ano, eles já se consideravam reprovados e quase não iam mais à escola.

Para tentar estimular a participação dos estudantes e das próprias escolas, a Secretaria de Educação programou uma gincana entre as escolas para ver que escola conseguiria atrair mais estudantes para as aulas de reforço. A gincana foi um sucesso. As etapas foram sendo cumpridas e os prêmios foram sendo distribuídos. Um dos prêmios consistia em levar os vencedores para um final de semana em um hotel fazenda no interior do Estado.

No final do semestre, uma festa foi realizada com a participação das equipes vencedoras de todo o estado. As equipes se apresentaram com grupos de dança, de teatro e música, produzindo emoção na platéia. Mas, de fato, mesmo com a gincana e os esforços da Secretaria de Educação e dos organizadores do Programa, as aulas de reforço continuaram com poucos alunos, obrigando a Secretaria de Educação a diminuir o número de monitores contratados.

1.4 O que deu errado em 2004

A observação participante de alguns pesquisadores nas aulas de reforço mostrou que estas aulas reproduziam o mesmo tipo de aula que é dada nas turmas regulares. Os monitores e professores receberam a matéria com o gabarito das respostas para cada aula e assim ensinavam o que não sabiam. Muitas vezes as respostas não chegavam a tempo e os monitores não sabiam como resolver as questões. Alguns monitores eram mais bem formados e, quando isso acontecia, a aula funcionava e ficava mais cheia. Isso nos leva a pensar que o que os alunos querem é uma boa aula em que os professores saibam explicar o conteúdo das disciplinas. Tanto é assim que no nosso levantamento estatístico a maioria das respostas sobre o que os alunos consideram ser uma boa aula se concentra na seguinte resposta: “Uma aula é boa quando o professor sabe explicar e o aluno entende.”

As aulas de reforço continuaram funcionando como uma reprodução da estrutura em que a escola se organiza. A escola, mesmo sendo “para todos”, não se destina a fazer com que todos aprendam. Parte-se do princípio de que só os melhores, os bons alunos, são aptos, fazendo com que as aulas sejam dadas para esse tipo de aluno. As expressões “filtrar”, “peneirar”, “selecionar” são usadas para definir o processo que leva a escola a ter muitos alunos reprovados no final do ano, inclusive nas aulas de reforço. A “peneira” ou o “filtro” é um princípio que norteia o método de avaliação dos professores nas escolas pesquisadas e, assim, as aulas de reforço acabaram contaminadas por esse princípio e não surtiram o efeito desejado. Como a ênfase não é dada na qualidade da aula ou na qualidade do conteúdo da aula, os alunos acabam desistindo.

1.5 O que mudou em 2005

Embora com outro formato, em agosto de 2005 deu-se continuidade ao Programa Sucesso Escolar. A Secretaria de Estado de Educação insistiu na necessidade de melhorar a qualidade do que se ensina. Assim, o critério para a escolha das escolas que seriam incluídas no Programa mudou e, agora, 400 escolas foram escolhidas pelas notas dos seus alunos na prova do Nova Escola e não mais pelo índice de repetência. As aulas não seriam mais dadas aos sábados e foram agora chamadas de “oficinas”. Os alunos que tivessem dificuldade em português e em matemática buscariam o reforço em oficinas também dadas por monitores coordenados por professores. Estas oficinas seriam assim como “explicadoras” que iriam tirar as dúvidas mais importantes dos alunos ao longo do semestre. Cada uma das 400 escolas deveria reservar uma sala específica para que as oficinas funcionassem diariamente.

Mesmo com todo esse esforço parece que não se conseguiu ainda quebrar a estrutura das salas de aula. Por que não se consegue ultrapassar as barreiras que impedem um ensino melhor? A seguir esboçaremos nossa hipótese descrevendo as razões dadas por professores e pela escola para esse “fracasso” do “sucesso”⁹.

2- A cultura da repetência e o Programa Sucesso Escolar

A descoberta da repetência, da distorção série idade e da ineficiência na formação de crianças e jovens no Brasil é recente. Até os anos 1990 não se (re)conhecia o problema. Acreditava-se que as crianças se evadiam da escola porque tinham que trabalhar. Foi com muito esforço e persistência que um grupo de pesquisadores liderados por Sergio Costa Ribeiro (1991) conseguiu demonstrar o erro de diagnóstico e indicar um caminho a seguir. Nesses últimos 10 anos, como dissemos mais acima, muito se fez no sentido de diminuir a repetência. Os trabalhos de Sergio Costa Ribeiro mostraram e as pesquisas continuam demonstrando que a proficiência dos estudantes não melhora apesar do castigo que lhes é infligido anualmente com a reprovação ou a ameaça de reprovação. Mesmo com a enorme quantidade de crianças reprovadas, afastadas da escola ou ainda defasadas na idade escolar, o desempenho não melhora.

⁹ Em algumas escolas o programa foi apelidado de “Fracasso Escolar”.

Apesar do esforço feito nesses 10 últimos anos para reverter esse quadro e das avaliações feitas tanto nacionalmente quanto internacionalmente, é difícil encontrarmos políticas públicas que se apoiem nos resultados dessas pesquisas. No Estado do Rio de Janeiro, o Programa Sucesso Escolar é, assim, umas das poucas políticas que foram desenhadas a partir das avaliações feitas. A maioria dos programas dirigidos às escolas era centrada em questões “materiais”, como a merenda escolar, a construção de prédios etc.

Nossas primeiras observações nas escolas selecionadas nos levaram a vê-las através de uma metáfora feita por uma professora: “A escola é como um alcoólatra. Dificilmente se sente implicada no problema. Sempre está culpando os outros, a sociedade, a vida, o imponderável pelos seus problemas e, raramente, se vê como parte dele. Só quando os problemas chegam a um grau exacerbado ela tem um *insight* de que pode ter algo a ver com tudo isso”. A metáfora nos ajudou a fazer as perguntas certas. Com esta metáfora na cabeça ficamos atentos às explicações dadas por professores, pais e diretores e decidimos olhar também para o funcionamento da escola. A metáfora nos ajudou, sobretudo, a não cair na mesma armadilha a que parecem estar presos todos os envolvidos, ou seja, culpar alguém pelos problemas da escola.

Como bem demonstrou o antropólogo francês Pierre Bourdieu (1975), que influenciou os estudos sobre educação no mundo, a escola reproduz a hierarquia das classes sociais, os estilos de vida. No entanto, nossa pesquisa vem mostrando que enquanto na França, como disse Bourdieu, a escola reproduz a hierarquia, dando a cada um seu lugar no sistema, aqui no Brasil a escola constrói, passo a passo, além da hierarquia, a exclusão.

O modelo aqui implantado, que pôde ser observado nas salas de aula das escolas pesquisadas, mas que parece não ser privilégio apenas das escolas públicas, visto que também está presente na escola particular por nós estudada, é o da construção de dois tipos de indivíduos: os alunos que darão certo e os que não darão certo, os reprovados, os que “fracassam”. Os primeiros poderão ter uma trajetória de sucesso, mas, o que é mais importante, um diploma. Os outros serão excluídos do sistema, marcados como “marginais”, “malandros”, “fracassados” e, além disso, não terão um diploma. Os excluídos, talvez, acabem sendo valorizados por uma outra hierarquia: a hierarquia da malandragem conforme já diziam Ribeiro e Paiva (1993). Como disse um estudante, com

certo orgulho, quando estávamos observando uma sala de aula: “aqui nesta sala não tem otário, só tem malandro”.

Observando essas classes, pode-se ver claramente como se constrói a trajetória dos alunos. Há aquelas crianças e jovens que são vistas e se vêem como estando trilhando o caminho do “bem” e os que são vistos ou se vêem como se estivessem escolhendo o caminho do “mal”. Como uma fotografia muito nítida, vê-se que estes dois grupos vão se construindo, com a chancela da escola, dos próprios estudantes, de suas famílias e da sociedade mais ampla, para sobreviver ou sucumbir ao sistema escolar. Ao responderem sobre preconceito, alguns estudantes disseram sofrer preconceito por serem bons alunos o que indica que há, entre os alunos, uma cultura que não valoriza o bom aluno e até o estigmatiza, ao mesmo tempo em que a escola exclui o mau aluno sem dar-lhes chance de se voltar para o estudo. A sala de aula é o lócus onde se dá a produção dessas duas categorias de estudantes. Mas por que e como são escolhidos esses dois grupos? São escolhidos ou se escolhem? São posições estanques ou é possível negociar um lugar intermediário? Um bom aluno, tipo *cdf* ou *nerd*, pode virar malandro e vice-versa?

Nos diários de classe que examinamos nas escolas pesquisadas foi possível verificar estratégias de enfrentamento das dificuldades dos alunos que não se localizam no processo pedagógico propriamente dito. Muitos professores, nos primeiros meses de aula, “apertam” nas notas e, como vimos nos diários de classe, mais de 80% de alunos ficam com notas vermelhas, ou seja, com risco de reprovação. Porém, nos meses que se aproximam do final do ano, os professores tendem a “relaxar” na avaliação.

Ao que tudo indica o investimento do Programa Sucesso Escolar, visando melhorar a qualidade da educação, foi feito porque, em primeiro lugar, se acreditou na escola e no seu poder de transformar os indivíduos. Mas, foi necessário também reconhecer que as famílias brasileiras querem seus filhos na escola e lutam para isso, tanto é assim que eles deixam as crianças lá apesar de levarem mais de dez anos, em média, para cursar as oito séries obrigatórias. Finalmente, o Programa parece partir do pressuposto de que é preciso melhorar a sala de aula, o que se ensina, e que a promoção dos estudantes no sistema é fundamental para que as aulas melhorem.

Assim, o Programa Sucesso Escolar parece estar sendo conduzido pelo caminho mais adequado, acreditando que as famílias querem seus filhos educados e que a escola possui um papel fundamental na transformação da vida dos seus alunos. Nesse sentido, o Programa responde à demanda por educação que parece estar presente e que pode ser constatada no *survey* realizado em 2005. De acordo com as respostas encontradas, os estudantes estão na escola porque querem ter uma vida melhor do que a de seus pais e acreditam que o estudo é o caminho para isso.

Mas por que apesar desta demanda e de tanta insistência em melhorar a eficiência na formação dos estudantes, crianças e jovens continuam a ser reprovados e a “peneira” ou o “filtro” continua a ser o caminho que leva apenas alguns ao final do jogo? Por que o Programa Sucesso Escolar teve tão pouca aceitação por parte dos professores, dos alunos e dos diretores?

2.1 Por que eles são reprovados?

Os pesquisadores se espantaram com a recorrência das explicações dadas sobre a enorme taxa de reprovação da escola. Em geral, no terceiro bimestre do ano escolar os diários de classe estavam repletos de notas vermelhas. Na maioria das vezes mais da metade da turma tinha nota abaixo da média. Nesta altura, muitos estudantes já não freqüentavam com tanta assiduidade as aulas, acreditando já estarem reprovados, sem chances de recuperação.

Quando perguntados sobre a causa de tantas reprovações, as explicações mais recorrentes eram:

“Estes alunos não querem nada com estudo”. “Eles faltam muito”. “As famílias não estão nem aí”. “A sociedade não ajuda”. “As comunidades são pobres”. “Eles já chegam aqui defasados. Não têm base”. “Eles chegam aqui sem saber ler e escrever porque o município tem a progressão automática”. “A Secretaria de Educação não ajuda”. “Eles só vêm à escola por causa da merenda”. “Só estão aqui porque são obrigados, para não perderem a bolsa escola”.

Muitas vezes essas frases são ditas na presença dos próprios estudantes e de turmas inteiras, que ficam completamente espantados, de olhos arregalados, ou simplesmente ouvem, rindo e concordando com o argumento. Depois dessas causas mais gerais, as explicações se referem a casos mais específicos:

“Minha escola é um hotel de alta rotatividade”. “Os alunos faltam muito, porque têm que fugir das brigas do tráfico de drogas”. “Os alunos são filhos de famílias muito desorganizadas: Fulano de tal [e dizem o nome do estudante em frente ao próprio] a mãe nem sabe onde ele está. Às vezes ela vem buscá-lo e ele nem esteve na escola”. “As crianças chegam à escola fedendo, os pais nem dão importância”. “Existem muitas meninas que saem da escola porque ficam grávidas”. “Os filhos mais velhos têm que ficar em casa cuidando dos mais novos e por isso perdem muita aula”.

Em geral, terminam o discurso com a seguinte frase: **Eles não têm jeito não.**

Outras explicações encontradas são menos agressivas e mais, digamos, compreensivas. Os professores e diretores descrevem as cenas de violência presenciadas por estes estudantes e dizem que isso lhes prejudica muito e que muitos não conseguem escrever por causa desses “traumas”. Falam de casos de crianças que são sexualmente abusadas por parentes e padrastos.

Há ainda um elenco de falas sobre o tráfico de drogas. Afirmam que muitos alunos já estão no tráfico. Dizem que a guerra entre grupos no tráfico de drogas obriga muitas famílias a se mudarem e a abandonar a escola.

Alguns poucos mencionaram que os estudantes saem para trabalhar. Dizem ainda que, depois das férias, alguns não voltam porque arrumaram trabalho.

Quando perguntamos o que fazem em relação a tudo o que nos disseram, dizem que fazem o possível e o impossível. Muitas vezes levam o caso para o Conselho Tutelar, outras vezes mandam aerograma para as famílias. Mas parece que o mais comum é assistirem, muito silenciosos, a estes eventos, como se não houvesse solução para os problemas relatados. Uma das diretoras disse:

É a realidade deles e nossa. Desde 1993 quando fui nomeada diretora penso sobre isso e acho que a escola não está cumprindo a sua função de formar cidadãos. Não sei o que fazer até hoje. Eles saem e vão para o tráfico de drogas. Que jeito!

Há, no entanto, uma legião de professoras que fazem como dizem o impossível. Levam as crianças para a sua casa no final de semana, escutam seus problemas e tentam ajudá-las. Outros se solidarizam e tentam soluções religiosas, levando as crianças para a igreja. Há uma grande quantidade de professores e estudantes das igrejas protestantes nestas escolas, cujos murais e paredes são, muitas vezes, cobertos com frases bíblicas. Há professores que inventam e produzem jogos para as aulas de português e de matemática. Levam as crianças para passeios em museus e prédios históricos. Mas o pensamento geral, com raríssimas exceções, é que a reprovação é um caminho para levar o estudante ao conhecimento.

Apesar das causas enumeradas acima para a reprovação em massa serem muito recorrentes, não se vê salas de aulas vazias de alunos. Ao contrário, vêem-se, em muitas escolas pesquisadas, alunos esperando professores atrasados ou faltosos. Em geral, os alunos estão na escola. Sem a menor dúvida, eles estão na escola e suas famílias querem que eles estejam lá. Na resposta aos questionários, a maioria dos alunos disse preferir estar na escola a estar na rua, ou mesmo preferir estar na escola a estar em casa.

Os discursos sobre a repetência e sobre os males do sistema educacional encontrados nas escolas pesquisadas se parecem com as racionalizações de um alcoólatra, como foi dito no início destas páginas. O alcoólatra nunca se sente implicado no seu problema. A razão está sempre fora dele e raramente ele se vê como parte do problema. As perguntas que não são feitas são as mesmas que um alcoólatra deixa de fazer. O que é que tem a escola

a ver com todas as explicações dadas? Será que realmente está fora da sala de aula a razão dos altos índices de repetência e de distorção série-idade existentes nessas escolas?

Apesar de termos vistas mães dedicadas esperando silenciosas para falar com a diretora, com o filho ao seu lado, geralmente com a cabeça baixa, como que esperando uma bronca. Apesar de termos encontrado professores dedicados e muito ciosos de seus deveres e diretores absolutamente comprometidos com a organização da escola, não ouvimos explicações sobre a razão de tanta reprovação em que a escola estivesse implicada ou mesmo os professores. As razões estão fora dela. Nos alunos, na comunidade, nos poderes superiores, nas famílias.

O Programa Sucesso Escolar parece não ter conseguido romper essa lógica. As aulas reproduziam aulas regulares e os alunos continuaram a ser avaliados a partir desses mesmos parâmetros. Como uma espécie de liquidificador que ao triturar retira as propriedades físicas dos alimentos, a escola tritura os programas implantados dando a eles uma feição que está sempre voltada para reforçar o mito de que “eles não têm jeito” de que eles “não querem nada”. O Sucesso Escolar foi mais um dado que parecer ter comprovado a regra.

2.2 E o que tem a escola a ver com isso?

A pedagogia que se instalou no Brasil, pela nossa herança portuguesa colonial, parte de um pressuposto que se inscreve no mesmo paradoxo do assimilacionismo Português¹⁰. Fazendo um resumo brutal para pensar nesse paralelismo entre a nossa pedagogia e o assimilacionismo português, diríamos o seguinte: Na perspectiva dos colonizadores, todos os nativos poderiam, em princípio, vir a ser, um dia, portugueses, mas se todos virassem portugueses o Império não se justificaria mais. Então, era preciso construir barreiras que dificultassem o caminho e só deixassem alguns chegarem lá. Esse era então o paradoxo sobre o qual se ergueu o Império Colonial Português¹¹.

¹⁰ Ver sobre outros países de colonização portuguesa e a pedagogia da repetência no contexto de outras ex-colônias Fry et.all (2003). Ver também Macagno (1996) em sua dissertação os Paradoxos do Assimilacionismo.

¹¹ Ver sobre isso a interpretação de Sergio Costa Ribeiro (1993).

As escolas do Rio apresentam um paradoxo análogo. Em princípio, na concepção geral, todos podem aprender e se tornar cidadãos (o currículo é universal e ditado por parâmetros elaborados pelo governo federal), e todos têm direito ao diploma. Mas os empecilhos e barreiras construídos na sala de aula para chegar ao final do percurso são tantos que torna impossível para muitos chegarem lá. De antemão, já se sabe que nem todos terão o privilégio de completar as 8 séries obrigatórias e muito menos as 11 séries do ensino básico. A idéia compartilhada por todos, mestres, alunos, famílias, diretores e a sociedade mais ampla é a de que a reprovação é essencial para que a escola funcione. A profecia de que “eles não querem nada” ou de que eles “não têm jeito” acaba se cumprindo por uma necessidade do sistema e não por vontade individual de mestre ou diretores.

A escola que deveria estar organizada para ensinar a todos e formar o maior número possível de crianças, está de fato organizada em função dessa pedagogia que se instalou no país. As turmas já são planejadas com base em uma previsão de que muitos serão reprovados, especialmente em algumas séries. Há muito mais turmas de 5ª série, por exemplo, do que de 6ª e mais turmas de 1º ano do ensino médio do que de 2º e 3º.

Os professores organizam a sala de aula também pensando nessa estrutura e as aulas são dadas para aqueles que estão na frente ou que se dispõem a prestar atenção, para os “bons alunos”. A aula não é dada para todos porque a escola parece não ter essa função nas representações da maioria dos professores.

Há vários tipos de professores. Alguns são muito criativos e buscam uma aula mais interessante. Mas mesmo estes professores consideram que reprovar os alunos que “não têm jeito” é a sua função. A idéia de uma aula que ensina existe, mas, em geral, não é isso que se viu nas escolas pesquisadas. Os professores, muitos deles, ou a maioria, sobreviventes desse sistema vigente nas escolas brasileiras, se pensam como vencedores. O professor mesmo tendo sido reprovado e considerado “mau aluno” em sua vida escolar, se pensa e pensa seus alunos sob a ótica da reprovação, colocando a culpa de seus “fracassos” em si mesmo e reproduzindo essa visão na avaliação de seus alunos.

A aventura de voltar à sala de aula que fizemos nos faz ver um quadro desalentador. Nestas salas, muitos alunos, grandes, com pernas enormes, sentados em carteiras

pequenas para o seu tamanho, assistem a uma aula na qual o professor quase não se levanta da mesa e o máximo de esforço que faz é copiar a matéria no quadro. Uma das pesquisadoras, ao descrever essa aula, denominou-a de “aula de transcrição”. O professor transcreve a matéria no quadro, muitas vezes copiando o que está nos livros didáticos, que ficam em cima das carteiras dos alunos durante a aula. Essa cena não é uma exceção. As salas estão repletas de alunos muito mais velhos do que seria a norma para a série em que estão. Eles não podem ser bem avaliados. Não podem ser bons alunos, pois já estão marcados no corpo e na idade como alunos que “não têm jeito”. Mas, mesmo assim, eles estão lá, assistindo aulas em que o professor passa uma tarefa e fica sentado na sua mesa esperando que algum estudante mais aplicado ou menos tímido vá até ele para fazer uma pergunta e pedir uma ajuda.

A organização da escola está baseada na idéia de que as turmas têm que ser homogêneas no sentido do aprendizado, mas não estão estruturadas para pensar turmas homogêneas em termos de faixa etária. Há uma tentativa de organizar as turmas separando os bons alunos dos maus alunos. Assim, há turmas consideradas fortes e outras fracas. Algumas turmas fortes são mais niveladas em termos de idade, mas mesmo essas turmas têm alunos em idades muito díspares.

Os professores são também classificados pelos alunos como bons ou maus. Um bom professor nem sempre é o mais compreensivo. Um bom professor, em geral, é o mais severo, aquele que consegue “controlar a turma”, ter o “domínio da turma”, o que reprova. Essas representações sobre o bom professor vêm acompanhadas da idéia de que são esses professores rigorosos, e que mais reprovam, que realmente sabem mais. Os alunos ficam diante dessa estrutura sem nenhuma ou quase nenhuma responsabilidade sobre si mesmo. O que aprendem depende do rigor de quem ensina e não da vontade de conhecer. A reprovação retira dos estudantes a sua responsabilidade pelo seu próprio estudo e disciplina. A disciplina vem de fora, de um professor que consegue “dominar” e “controlar” a turma. O “controle” não vem do fato do professor ter autoridade porque sabe, mas sim porque exerce um autoritarismo moral e disciplinar que constrange os alunos, como mostraram muitas etnografias feitas pelos pesquisadores.

As aulas são dadas por professores que em geral sabem o que estão falando, mas consideram que o entendimento sobre o que estão falando só será alcançado por alguns

alunos. O silêncio existente em algumas dessas salas de aula observadas não vem da introspecção, de uma necessidade de pensar, refletir ou simplesmente escutar aulas. O silêncio parece estar ligado a uma cerimônia que se estabelece entre os que vivem a escola e o conhecimento como algo superior e inatingível. Assim, os alunos são constrangidos e os professores exercem a sua autoridade com a certeza de que fazem o melhor. Cobra-se muito mais a disciplina e a moral do que propriamente os saberes dos alunos que acabam, depois de tantas reprovações, renunciando à vontade de conhecer.

O Programa Sucesso Escolar parece não ter conseguido até agora romper esse círculo vicioso que faz da sala de aula uma metáfora de si mesma. A sala de aula não é feita para ensinar a todos, mas apenas a uns poucos e assim a aula não é uma aula, é algo como se fosse uma aula. No entanto, parece o Programa Sucesso Escolar instalou, ao longo desses meses de aplicação, um debate nas escolas sobre o tema da repetência e da avaliação.

2.3 Um ritual que revela a crença

“Marca”, “corta”, “passa a régua”, “joga na vala” e outras expressões ou como se julga o aluno.

O cerimonial mais importante na escola, no entanto, não é a sala de aula, como se deveria supor, mas o conselho de classe. Nessas reuniões que se realizam bimestralmente os professores avaliam, em conjunto, os seus alunos. A avaliação de um só professor não é suficiente para no final do ano reprovar o aluno. É preciso que mais de um professor tenha avaliado o aluno mal. Os bons alunos não são avaliados propriamente. As notas já servem de guia, embora elas possam não significar propriamente o conhecimento do estudante, mas o seu comportamento, sua disciplina moral e não disciplina do conhecimento.

Um aluno só pode ser reprovado, por uma norma que não sabemos muito bem de onde veio, mas certamente não por alguma lei superior, se mais de um professor o reprova. Há uma rotina de alianças entre professores para “marcar” tal aluno. Quando há consenso, as frases são duras. “Passa a régua”? Quando todos concordam, o estudante é reprovado no final do ano. Uma das pesquisadoras ouviu a expressão “jogar na vala”, que é uma expressão utilizada na linguagem do “movimento”, do “pessoal” que está no tráfico de drogas. Nessas reuniões do Conselho de Classe, espera-se que os professores sejam duros

com os alunos considerados ruins, que “não querem nada” e que “não têm jeito”. A ritualização nessa reunião evoca a morte. A reprovação e o castigo não deixam de ser, do ponto de vista do sistema, a morte dos alunos, das suas chances de aprender. Estatisticamente, quanto maior o número de reprovações mais chances o estudante terá de ter outras reprovações¹².

Mas há também aqueles professores que se sentem muito mal com este ritual de morte. Evitam “cortar”, “marcar”, ou “passar a régua” e quase não falam nessas reuniões sendo muitas vezes obrigados e reprovar algum aluno porque outros professores quiseram e se uniram para “marcá-lo”. Há ainda os que defendem alguns alunos que estariam prontos para serem “jogados na vala” porque começam a desfilarem os sofrimentos do menino, em geral, mas podem ser também meninas. Falam com intimidade de crianças que sofrem maus tratos, ou que tiveram algum problema sério na família e pedem clemência. Podem ser ou não atendidos.

De fato, então concluímos serem esses rituais organizados para produzir os números assustadores da repetência e distorção série idade e ainda o abandono depois de muitas séries de reprovações. Os alunos faltosos são os menos poupados e para esses “a vala” é o destino certo.

Vivenciar uma dessas reuniões é uma experiência dura e muitos pesquisadores ficaram chocados com o que ouviam e viam. A tal ponto que este foi o lugar de mais difícil acesso. Alguns pesquisadores foram impedidos de assistir à reunião e outros só o fizeram a partir de algum ponto da mesma e depois de muito insistir.

É preciso dizer que nem sempre o Conselho de Classe chega a esse paroxismo descrito. Assistimos a Cocs, como são chamadas essas reuniões na intimidade das escolas, em que alunos participam dando suas opiniões sobre o tema e em que os professores justificam suas avaliações em termos digamos mais “acadêmicos”. Mas de todo o jeito é nessa reunião que o consenso sobre a função da escola como uma instituição que só concebe o ensino com a reprovação, se constrói.

¹² Ver sobre isso Costa Ribeiro (1991)

Os professores também se reúnem nas salas dos professores. Esta sala, que tem uma aparência muito semelhante em todas as escolas, compõe-se de uma mesa grande e até cadeiras mais confortáveis. Algumas são equipadas com um computador e muitas têm armários onde os professores guardam os livros que distribuem na aula para que os alunos acompanhem a matéria dada. A distribuição de material didático aos alunos do ensino médio não é obrigatória como no ensino fundamental. Só em 2006 será lançado um programa universal de distribuição de livros para os estudantes do ensino médio. Nestas salas pudemos colher as muitas queixas e opiniões desses que são como sobreviventes do sistema que estamos descrevendo. Muitos professores foram formados nessas escolas públicas e todos os que lecionam da oitava série ao terceiro ano do ensino médio têm nível superior, cerca de metade cursou faculdade em escola pública e a outra metade em faculdade particular. Falam nestas salas como se sentem diante da escola em que lecionam e em geral comparam-se com os alunos e não se identificam com eles. Dizem sempre que suas famílias ligavam para os estudos e que no seu tempo a escola era muito melhor. Na verdade, muitos têm uma boa relação com o que fazem e pensam nos impasses que estão vivendo, mas a sensação mais presente é de serem como “estabelecidos” em um mundo invadido por “outsiders”¹³

3. A guisa de conclusão

Voltando as nossas perguntas iniciais podemos dizer que o que vimos até aqui foram escolas que mesmo com suas carências, mesmo com professores com baixos salários, mesmo tendo muitas dificuldades materiais estão funcionando. Não vimos que é a falta que produz os resultados nas avaliações, mas uma concepção de escola, de aula e de educação e uma desesperança em relação aos estudantes. As escolas que tiveram melhor desempenho se diferenciam dessas outras com baixo desempenho nesses quesitos não porque tenham tido melhores condições, mais recursos ou melhores salários para os professores. Elas lutam por uma escola que permita aos alunos aprenderem o que se ensina e buscam melhorar as aulas.

¹³ Faço aqui uma referência explícita ao maravilhoso livro de Norbert Elias *Os estabelecidos e os outsiders*.

Enfrentando a dificuldade de analisar duas políticas públicas uma delas implantada pela Secretaria de Educação do Estado e a outra pelo governo federal. A primeira política pública foi implantada a partir da crença de que mesmo focalizando grupos que devem ter prioridade e recebem maior incentivo, partiu da hipótese de que a razão da desigualdade e dos resultados fracos dessas escolas nas avaliações não está fora do sistema escolar, está na sua estrutura mesma.

A política do governo federal, implantada no estado por força de lei, parte da premissa de que sem o combate ao racismo e a criação de uma identidade étnica é impossível melhorar a escola.

A série histórica de ingressantes e concluintes do ensino médio revela toda a dimensão do trabalho a ser feito. Tudo leva a crer que não há atalho possível para chegar a bom termo.

Brasil – 1991-2004		Brasil -1993 -2003	
Matrículas ensino Médio		Concluintes	Ensino Médio
1991	3.770.230	1993	851.428
1996	5.739.077	1996	1.163.788
1997	6.405.057	1997	1.330.150
1998	6.967.905	1998	1.535.943
1999	7.769.199	1999	1.786.827
2000	8.192.948	2000	1.836.130
2001	8.398.008	2001	1.855.419
2002	8.710.584	2002	1.884.874
2003	9.072.942	2003	1.810.649
2004	9.169.357		
Fonte: MEC/INEP/SEEC			

OBS.

1. Matrículas EM incluem 12ª série e não seriado.

Chegar ao ensino médio já é uma tarefa hercúlea e os estudantes que aí estão mesmo tendo em sua maioria sido reprovados ao longo de sua carreira pelo menos uma vez (50% declarou ter sido reprovado uma vez) já podem ser considerados uma elite.

Em 2005 o Exame Nacional de Ensino Médio teve uma das maiores frequências e as escolas foram hierarquizadas através de uma média das notas obtidas nas provas. Esse exame não é um bom instrumento de avaliação por muitos motivos sendo o mais importante por não ser um exame obrigatório e universal. As escolas federais e técnicas foram as que melhor resultados tiveram entre as escolas do sistema público de ensino médio. A razão deste resultado tem sido muito discutida, mas uma coisa é certa. Todas as escolas que foram bem posicionadas nesta hierarquia fazem algum tipo de prova de acesso. Ou seja, selecionam os melhores alunos na partida.

Mas como fazer para construir um sistema público que atinja a universalidade dos estudantes? A dificuldade que enfrentamos no momento é a de pensar como romper esse ethos encontrado no Brasil que só vê a possibilidade de melhorar construindo peneiras, funis, gargalos para alguns e, digamos, a “vala” para a maioria.

Capítulo II¹⁴

Uma política pública com base na “raça”

Brasil:

*um país de grandes belezas
de diversas raças e culturas,
misturadas harmoniosamente. (...)*

(aluna do primeiro ano do ensino médio, 2003).

Moleque negro

*Aquele moleque que sobrevive
Como manda o dia-a-dia
Tá na correria como vive a maioria negra desde a nascença
E escuro se sol eu to pra ver ali igual
Conhece uma pá de alucinado
Toda raça negra, como eu sou
A meta dele é acabar com o ponto final
A injustiça contra os negros, os pobres e o marginal
Se liga meu irmão no que eu tenho a lhe dizer
O racismo tá com nada, você tem que pagar pra ver
Agora meu irmão eu vou falar eu sou negro com muito orgulho
Cala a oca (boca) chara (cara)*

(aluno do primeiro ano do ensino médio, 2005)

Os dois poemas que abrem este capítulo foram escritos por alunos de uma escola estadual do Rio de Janeiro. O primeiro, de 2003, resultou de um concurso promovido por uma fábrica de automóveis. Já os versos do segundo, de 2004, foram feitos nas aulas de Atividade Complementar (ATICOM)¹⁵ de uma das escolas que pesquisamos

¹⁴ Este capítulo foi escrito com a colaboração Ludmila Freitas que apresentará os dados do trabalho de campo no seminário.

¹⁵ Atividade complementar é uma matéria para “preencher” o horário da grade escolar. A escola possui 26 turmas (12 de primeiro ano, 8 do segundo ano e 6 do terceiro ano) e todas elas possuem ao menos um tempo de ATICOM e o que seria o ensino religioso. Dessa forma, todos os alunos são contemplados com pelo menos dois tempos semanais de atividades relacionadas ao projeto “Mitos e Tabus na Cultura Afro-Brasileira”. Seja através das aulas de História da Cultura Afro-Brasileira, seja através das atividades de educação artística ou trabalhos e leituras feitos nas aulas com a professora Lídia que trabalha no tempo do que seria o ensino religioso. ATICOM e ensino religioso estão

localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Nessas aulas nas quais estão sendo introduzidas as *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que regulamenta a lei 10639/03 que institui a disciplina História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Nossa proposta neste estudo é descrever uma outra dimensão daquilo que foi chamado por Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (2005) de “uma pedagogia racial” ao analisarem o vestibular da UnB de 2004 quando se adotou, pela primeira vez, o sistema de cotas raciais, atribuindo-se a identidade racial das pessoas através de fotografias. Segundo Maio e Santos (2005), “o vestibular da UnB transformou-se em uma espécie de ‘pedagogia racial’, de conversão indentitária de pardos e pretos em “negros”, culminando no trabalho da comissão encarregada de identificar os ‘verdadeiros’ beneficiários das cotas”.¹⁶.

Maio e Santos descrevem as etapas desse processo. Na primeira, conduzida por uma “espécie de equipe de anatomia racial”, como definem os autores, analisam-se as fotografias, decidindo quem é negro e quem não é. Na segunda, um tipo de comitê de “psicologia racial” escolhe, a partir de uma entrevista, aqueles que merecem ter esta identidade reafirmada¹⁷. O comitê ou “tribunal racial” é composto por uma estudante e três representantes do movimento negro, além de um sociólogo e um antropólogo. Segundo Dione Moura professora da Unb, o citado comitê teria que “olhar com os olhos da sociedade para beneficiar quem realmente deve participar do sistema [de cotas]” (Afonso, 2004 apud Santos e Maio 2005). Mas, além desses “olhos da sociedade” e desse “filtro social”, a comissão que julga quem tem o direito de ser negro no vestibular de cotas da Unb se legitima através da autoridade da ciência, com a presença de um antropólogo.

sempre seguidos um do outro e aparecem na maior parte das turmas nos dois últimos tempos da grade horária e antes do recreio ou nos dois últimos tempos de aula.

¹⁶ Agradecemos a Ricardo Ventura Santos, Peter Fry, Marcos Chor Maio e Lilia Schwarcz pelas sugestões e comentários que fizeram ao texto em sua versão original, mas me responsabilizo integralmente pelas idéias aqui expostas.

¹⁷ Cada uma dessas comissões é composta por pessoas distintas. Para uma descrição mais acurada de todo o processo ver Maio e Ventura (2005)

O caso do vestibular da UnB, tão bem descrito pelos autores, e que funciona até hoje nos mesmos moldes, é um caso limite e tem um caráter de “exemplaridade”, de “vitrine”, se constituindo em uma das peças de engenharia racial que se implantou no país a partir da participação do Brasil na *III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* que teve lugar em 2001 em Durban na África do Sul.

Nossa hipótese é a de que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*¹⁸ são uma outra dimensão deste processo de conversão identitária de pardos, pretos, morenos, escuros e a miríade de outras categorias em “negros”.

Se o caso do “tribunal racial” da UnB produziu um debate e o pronunciamento de várias entidades científicas, além de muitos antropólogos e cientistas¹⁹, as Diretrizes, aprovadas por uma comissão de especialistas composta por educadores de renome, produziram pouco debate, a não ser por algumas vozes isoladas como a de José Roberto Pinto de Góes (2004) e Peter Fry (2005).

Uma micro história das mudanças produzidas nas concepções sobre o tema e suas relações com o aparato burocrático do estado.

Tanto as diretrizes quanto as chamadas ações afirmativas têm uma história na sua intrincada relação com o aparato burocrático do estado. Passamos agora a descrever um dos níveis dessa micro história.

Em 1999, o Ministério da Educação publicou o livro *Superando o racismo na escola*, uma coletânea organizada pelo antropólogo Kabengele Munanga (2005), que reúne trabalhos de 14 professores, estudiosos das relações raciais e ativistas do movimento negro sobre o racismo nas escolas, seus efeitos e modos de combatê-lo. O livro visa auxiliar mestres e gestores na difícil tarefa de enfrentar o racismo nas escolas.

¹⁸ As diretrizes foram exaradas em documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação através do parecer CP 3/2004, Processo 23001.000215/2002-96 aprovado em sessão do CNE em março de 2003. De agora em diante nos referiremos a elas como diretrizes.

¹⁹ Ver sobre isso a revista *Horizontes Antropológicos*, Ano 11, número 23, Janeiro/junho de 2005.

A primeira edição veio prefaciada pelo então Ministro Paulo Renato Souza em cuja gestão foram elaborados os parâmetros curriculares nacionais que propunham temas transversais às disciplinas. O prefácio de Paulo Renato, escrito em 1999, define em um primeiro parágrafo, a tônica ou a ênfase que estava sendo dada, na ocasião, sobre a questão do combate ao racismo:

A formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de etnias e culturas, pela contínua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens e também pela multiplicidade de visões sobre miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito. Esse **caldo de cultura** muitas vezes gera atritos e conflitos em casa, na rua, no trabalho e na escola. Para preencher o vazio da desinformação e corrigir a distorção de valores que encerra, o Ministro da Educação publica este *Superando o racismo na escola*. (p.7 o grifo é nosso)

O ministro Paulo Renato fala sobre o país misturado, no “caldo de cultura”, enfatizando um país miscigenado.

No ano seguinte, em prefácio à segunda edição, o presidente Fernando Henrique Cardoso dá continuidade à fala do Ministro e diz: “Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Os estereótipos e as idéias pré-concebidas vicejam se está ausente a informação, se falta o diálogo aberto, arejado, transparente” (idem p. 9) e continua:

É obrigação do Estado a proteção das manifestações culturais das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como dos demais grupos participantes do nosso processo civilizatório. Essa obrigação deve refletir-se também na educação (ibidem p. 9)

O presidente continua dizendo: “A sociedade brasileira tem razões de sobra para se preocupar com estas questões. Nossa formação nacional tem como característica peculiar à convivência e a mescla de diversas etnias e diferenças raciais”. (ibidem p. 10 o grifo é nosso) Termina sua fala dizendo:

A superação do racismo ainda presente em nossa sociedade é um imperativo. É uma necessidade moral e

uma tarefa política de primeira grandeza. E a educação é um dos terrenos decisivos para que sejamos vitoriosos nesse esforço. (idem p. 10).

O presidente Fernando Henrique é ambíguo na sua mensagem, embora fale de mescla de etnias, frisa a multiracialidade da nossa sociedade. Assim, seu discurso indica que o caminho para a superação do racismo está na admissão de uma sociedade multiracial e não mais misturada.

Cinco anos depois, em pleno governo Luiz Inácio Lula da Silva, sai a terceira edição do mesmíssimo livro, desta vez prefaciado por Ricardo Henriques, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, e Eliane Cavalleiro, Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional do Ministério da Educação. Agora não se fala mais de mescla, mas em “raças” distintas num novo discurso de verdade:

... a escola que superará o racismo há de ser uma escola que saiba, sobretudo, aprender e relacionar-se com o mundo de possibilidades que **a sociabilidade negra criou, seja nas mais de quatro mil comunidades quilombolas** conhecidas, seja na música urbana de um compositor como Martinho da Vila. (ibidem p. 12, o grifo é nosso)

Citando um dos artigos do livro, o prefaciador diz: “os artigos de [...] convidam professores e professoras a evadir-se do mundo fechado de **referências e práticas eurocêtricas** em que foram (de)formados e ao qual foram confinados” (ibidem p. 12, grifo nosso). E ainda: “**A violência racial na escola** ainda não é computada como **exercício de violência real**”. E mais adiante: “A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro.” (ibidem p. 13, o grifo é nosso).

Os três prefácios reproduzidos na edição de 2005 expressam assim a velocidade da caminhada que também está presente em outras esferas da nossa história recentíssima. O discurso de verdade que vê a sociedade do “caldo de culturas” e de “fusão” ou de “mescla” parece estar sendo suplantado por outro que vê uma sociedade de “sociabilidades” negras, onde existem “mais de 400 comunidades quilombolas”.

O livro produzido em 1999 tem uma apresentação de Kabengele Munanga que exorta o leitor a enfrentar “sem nenhum complexo de culpa [...] que somos produtos de uma educação eurocêntrica”. Diz, logo em seguida:

... alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (ibidem p. 15)

A apresentação de Kabengele, de 1999, esboça uma formulação que está presente no discurso que só será instalado, por força de lei, bem mais tarde embora já tivesse presente nos argumentos de Hasenbalg (1979) nos anos 1970. Diz Munanga:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor... somando-se aos conteúdos preconceituosos dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (ibidem p.16)

O livro contém artigos de muitos intelectuais que, cinco anos mais tarde, irão liderar os discursos que enfatizam as cotas como o caminho para enfrentar estas desigualdades na educação brasileira. Ainda não se fala, porém, de “ações afirmativas” e a expressão “cotas” também não aparece nos textos. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2005), que afirma ser necessário “o estudo das africanidades com o propósito de que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino”:

- valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro

- busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- Discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- Situem histórica e socialmente as produções e/ou influência africana no Brasil e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas (p.157)

Menos de cinco anos depois de ter escrito este artigo para o livro organizado por Kabengele Munanga (2005) Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva foi relatora do processo²⁰ que estabeleceu as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira*.

O que dizem as novas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira

O parecer que embasa a nova lei é um documento e um exemplo de como o Estado propõe exacerbar a racialização da sociedade em vez de debelá-la como diz Peter Fry em seu recente livro (Fry 2005). Embora reconheçam que “raça” é uma construção social, quase todas as propostas, em vez de combater a crença em “raças” e o racismo, fazem o contrário:

“É importante destacar que se entende por raça a construção forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo ganhou

²⁰ Os outros membros da comissão foram Carlos Roberto de Jamil Cury , Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona López . Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente.

novo significado com o Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com o sentido político de valorização do legado deixado pelos africanos” Documento das diretrizes²¹ (p.10).

O documento, depois de afirmar que a “consciência política e histórica da diversidade deve conduzir à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos”, constata que o “fortalecimento de identidades e de direitos deve conduzir para [...] o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal”. O documento, mesmo afirmando a luta contra a discriminação racial e o preconceito, instiga as escolas a imaginar e produzir um país não da mistura, mas como uma sociedade composta de “raças” e “grupos étnicos” separados como bem frisou Fry (2005 p.346-347).

Como diz o parecer, a sociedade brasileira é formada “por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, a sua história”. Dá ainda o documento uma dimensão extrema a esta diversidade entre “grupos étnicos”:

[...] o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem, a adotar costumes, idéias, comportamentos que lhes são adversos. E estes certamente serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (p.18)

As diretrizes encorajam uma educação ou reeducação que façam dos cidadãos pessoas orgulhosas de seu **“pertencimento étnico racial”**.

A lei diz claramente que é preciso valorizar a “diversidade” a fim de superar as desigualdades étnico-raciais. E afirma:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades

²¹ *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* Brasília: Secad/MEC, 2005.

raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (p.12)

As diretrizes afirmam ainda que os **movimentos negros** têm comprovado a dura experiência de “fingir ser o que não é para ser reconhecido... de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a da tradição do seu povo”. (p.11)

Para finalizar, uma espécie de profecia ameaçadora:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, **revanche** dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (p.11)

Essas diretrizes foram criticadas por José Roberto Pinto de Góes que se espantou com as expressões utilizadas no documento: “De que revanche estão falando? E o que dizer dessa história de fazer emergir dores e medos?”. (Góes, 2004).

O que se pode apreender da leitura dessa lei, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, é que ela apresenta um Brasil radicalmente distinto dos textos anteriores, e representa uma visão alinhada aos Movimentos Negros que são citados nominalmente inúmeras vezes ao longo do texto.

As diretrizes ainda arrolam em seu parecer uma lista de atividades a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino entre elas o diálogo com estudos que analisam e criticam estas realidades bem como com grupos do Movimento Negro. Listam também uma série de

personalidades negras que devem ser estudadas tanto nacionais quanto estrangeiras e ainda se referem à necessidade de reconhecimento da “matriz africana” ou temas que dizem respeito à população negra, como a anemia falciforme, e a “problemática da pressão alta”. Finalmente, afirmam:

[...] cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. **Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos**, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (p.15)

Uma das condições para a implantação das diretrizes refere-se à qualificação de professores que “promovam a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais”²². O Ministério da Educação assim a partir destas diretrizes lançou as bases para uma política do que tem sido chamado de “educação das relações étnico-raciais”.

Como uma pedagogia de cunho racial, ainda lança mão da ciência para justificar o uso da nova categoria “negro”, a partir do uso que é feito por “pesquisadores de diferentes áreas”.

As diretrizes, diferentemente dos livros escolares que estão nas bibliotecas de muitas escolas por nós pesquisadas, não descrevem nossa mistura e, ao afirmarem a universalidade da espécie humana, frisam muito mais as diferenças e divergências entre etnicidades, culturas e “raças”.

Mas estas diretrizes não vieram apenas para ficar no papel. Elas estão sendo aplicadas em algumas das escolas do nosso universo de estudo e escolhemos um caso entre as 21 escolas por nós pesquisadas para observar e descrever o processo de implantação. É

²² Processo que também já começou porque o Ministério da Educação já iniciou um curso de formação de professores. O Mec também promoveu ao longo do ano de 2005 Fóruns de discussão sobre as diretrizes chamando representantes dos movimentos negros e sociólogos, educadores, antropólogos para o debate. Há também iniciativas de universidades que estão oferecendo cursos de formação de professores como a Universidade Federal de São Carlos.

uma escola de ensino médio do bairro de Irajá, na zona norte do Rio de Janeiro. Cerca de 1029 estudantes freqüentam esta escola que fica em um prédio moderno, com uma bela quadra de esportes, um terreno amplo e uma boa biblioteca, como são todos Cieps planejados por Oscar Niemeyer e construídos durante o primeiro governo Brizola, na gestão de Darcy Ribeiro a frente da Secretaria de Educação. Podemos dizer que é uma escola típica de bairros pobres da zona norte da cidade. Nela estudam jovens, que em sua maioria, são a primeira geração de estudantes que chegam ao ensino médio em suas famílias. As mães são mais educadas que os pais, e em sua maioria, têm até a quarta série do ensino fundamental. A escola tem uma alta taxa de distorção série idade e está classificada no nível mais baixo da pontuação do Programa Nova Escola, participando do Programa Sucesso Escolar²³. No entanto, a escola, que foi recentemente reformada, é considerada uma ótima escola pelos pais e pela a vizinhança. Ao lado deste Ciep há outro também da rede estadual em péssimas condições físicas e que é tido como uma escola ruim pela comunidade²⁴.

Ludmila Fernandes de Freitas foi responsável pela pesquisa de campo aqui narrado. O estudo de caso nesta escola foi iniciado em março de 2005²⁵.

Há várias experiências de aplicação dessas diretrizes sendo feitas em outras escolas e estados da federação, mas vamos nos deter neste caso com a finalidade de revelar a estrutura e os princípios que a organizam. Escolhemos esta escola por ter sido uma das primeiras escolas da rede a aplicar as diretrizes citadas e por ter seguido de perto

²³ Sucesso escolar o que é um outro programa implantado em 2004 pela secretaria de educação do estado para melhorar a proficiência dos estudantes em matemática e português. Os alunos que participam deste programa estão na eminência de serem reprovados e em geral são considerados maus alunos.

²⁴ As escolas são avaliadas pelo Estado, pelo governo federal e por agências internacionais, mas são também avaliadas pela comunidade. Em cada bairro há boas e más escolas segundo os moradores, pais, professores etc. Sobre esta questão estão trabalhando outras pesquisadoras da equipe. Encarnação (2005) e Galeno (2005)

²⁵ A pesquisadora do projeto de pesquisa "O impacto de políticas públicas em escolas do Estado" participa das reuniões semanais de pesquisa realizadas desde agosto de 2004 nas quais a equipe é treinada passo a passo. Além de percorrer uma leitura especializada sobre educação, os pesquisadores leram e debateram clássicos da pesquisa antropológica. Foram ainda discutidas as formas em que as entrevistas, histórias de vida deveriam ser conduzidas. Elaborou-se um roteiro de entrevistas com estudantes e professores, diretores e orientadores pedagógicos. Decidiu-se que cada pesquisador escolheria um ou dois casos entre professores e estudantes que deveria ser entrevistados a cada ano sobre os mesmos temas para que pudessemos fazer um *follow up* desses personagens ao longo da pesquisa. Além disso, os pesquisadores participam das atividades da escola e ainda seguem de perto alguns eventos promovidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação. Todos enviam semanalmente sua etnografia para um banco de dados para serem lidas pela equipe e analisadas.

as recomendações feitas nos fóruns promovidos pelo Ministério da Educação para orientar os professores²⁶.

Um mergulho no universo escolar

A biblioteca da escola constitui-se em importante local onde pudemos, através de uma pesquisa nos livros de história do Brasil lá existentes, observar se os mesmos vêm respondendo a esta nova pedagogia reclamada pelo referido parecer. A biblioteca possui um acervo relativamente grande se comparado ao de outras escolas da rede. O acervo é relativamente rico com as últimas edições de livros de Gilberto Freyre, Vitor Nunes Leal, Roberto DaMatta, Caio Prado Junior, Darcy Ribeiro, Celso Furtado, Luís da Câmara Cascudo, José Murilo de Carvalho, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, sem contar Sergio Paulo Rouanet (1992) com o seu *As razões do iluminismo*. Estão lá também José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos e muitos outros da nossa literatura. Ao longo do ano, a diretora anunciou a compra de alguns novos livros sobre os temas²⁷ propostos pelas diretrizes.

Os livros de ensino médio de história do Brasil existentes nesta biblioteca são, em sua maioria, da década de 1980²⁸ falam dos sucessivos “cruzamentos raciais” que deram origem   forma o do povo brasileiro: “Quando falamos em origem do homem brasileiro nos referimos ao brasileiro nato, isto é, ao indivíduo que nasce no Brasil e que é resultante de intensa miscigena o.” Lucci (1982 p.73). Também descrevem os “elementos” formadores da etnia brasileira e suas contribui es culturais na comida, hábitos, objetos, música, religião e vocabulário. Segundo esses manuais de história, os elementos étnicos foram o  ndio, o negro e o branco (português) e, posteriormente, os imigrantes. Os autores dos livros didáticos ressaltam também que a coloniza o do Brasil propiciou o cruzamento entre os “três elementos étnicos” dando origem aos seguintes tipos

²⁶ Assistimos a alguns desses fóruns promovidos pela Secretaria de Educa o Continuada, Alfabetiza o e Diversidade, chefiada pelo economista Ricardo Henriques. Nestes fóruns, diretores, professores e coordenadores pedagógicos são orientados através de palestras com representantes dos movimentos negros e especialistas. Estes fóruns são também paradigmáticos e explicitam esta pedagógica racial de conversão identitária. Não trataremos deles no âmbito deste artigo para não nos alongarmos ainda mais.

²⁷ *Contos e Lendas da África*, Pinguilly (2005), *O Rei de Keto* de Olinto (1980), *A luta de cada um Zumbi – o último herói dos Palmares*, *Racismo no Brasil* Caruso (2005). Além de oito livros da Série Pensamento Negro em Educa o: *As idéias racistas, os negros e a educa o* N  1 (Mai/97), *Negros e Currículo* N  2(Nov/97), *Os negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural I e II* (respectivamente N  3 (Jul/98) e N  4 (Dez/98), *Educa o Popular Afro-Brasileira*(autor N  5 (Mai/99), *Os negros e a Escola Brasileira* N  6 (Dez/99), *Negros, territórios e educa o*(N  7), *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*(N  8). Segundo a diretora, este material ficará na sala de leitura, onde o professor poderá trabalhar as leituras com seus alunos.

²⁸ Entre outros os livros de COTRIM(1986), LUCCI (1982), DUARTE (1982)

fundamentais de mestiços: caboclo ou mameluco (cruzamento entre o branco e o índio), mulato (cruzamento entre o negro e o branco) e cafuzo (cruzamento entre o índio e o negro). “Rompendo as barreiras das diferenças raciais, entrecruzando-se a cada nova geração, realizaram eles o mais completo fenômeno da miscigenação racial e aculturação que a terra conhece. Séculos mais tarde os imigrantes trouxeram sua contribuição ao já intenso caldeamento.” Duarte (1982 p.93).

Em um desses livros discute-se a idéia de “raça” afirmando:

Sabe-se apenas que todos os homens pertencem à mesma espécie – homo sapiens. Mesmo a divisão clássica em raça branca, negra e amarela não pode persistir, porque os grupos que se classificam nesse três grandes ramos não apresentam uniformidade suficiente para se fazer uma catalogação satisfatória dos seus característicos básicos. Não se sabe tampouco se essas três variantes têm uma origem comum, ou se cada um resulta da evolução autônoma de seres pré-humanos diferentes²⁹.

Saindo da biblioteca e examinando um dos livros utilizados em algumas escolas em 2005³⁰, não vimos aquela antiga cronologia de acontecimentos tão utilizada como metodologia para o ensino da História nem tampouco o nosso mito de origem das três raças. Agora dá-se maior destaque à história da África e de uma chamada “cultura africana”. Também se descrevem as comunidades de quilombos como espaços de “resistência negra”. Mas há uma diferença mais importante na forma de contar a nossa história. A sociedade brasileira é descrita como o lugar do desencontro entre culturas:

Mas o que acontece quando diferentes povos com distintos modos de vida se encontram? Com freqüência um desencontro. Principalmente quando um deles se julga no direito de impor sua cultura aos outros ignorando outros conhecimentos, saberes e “verdades”.

Ao longo do tempo, muitos povos consideraram a sua própria

²⁹ CARVALHO, (1970, pág. 100-101)

³⁰ CABRINI (2005 a e b)

cultura a medida para todas as outras. Assim, movidos pelo poder ou por interesses religiosos, políticos, econômicos, sentiram-se no direito de dominar outros povos, modificar seus hábitos e até escravizá-las, chamando-os de selvagens ou bárbaros. Essa postura é chamada de etnocentrista e ainda hoje é posta em prática, você sabia?

Portanto podemos afirmar que em diferentes tempos e espaços coexistem diversos modos de vida. Neste capítulo, você vai estudar alguns casos nos quais a diversidade entre os povos não foi respeitada. No entanto são situações históricas bem diferentes entre si, pois cada uma teve o seu próprio contexto sociopolítico³¹. Cabrini, Catelli, Montellato. *História Temática. Diversidade Cultural e conflitos*. Editora Scipione, 2005. 6ª série do ensino fundamental. 2005 (p. 114 e 115)

Nestes livros, podemos ver como as Diretrizes influenciaram uma revisão do que é escrito e ensinado na escola. Verificamos que estas mudanças expressam claramente uma nova visão do que se diz e do que se pensa sobre a formação da nossa identidade nacional.

História da implantação do projeto.

Na escola estudada, as novas diretrizes estão sendo trabalhadas em forma de projeto. O projeto-piloto chama-se “Mitos e Tabus na cultura afro-brasileira”. Quatro professores³² trabalham diariamente no projeto, com todas as turmas do ensino médio, através das atividades complementares (ATICOM) de Educação Artística, História entre outras. Em 2005, o ATICOM privilegiou a matéria História e essa nova “disciplina” foi “tratada como conteúdo programático da escola e não como uma cadeira à parte”. No entanto, o projeto só será incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola no ano de 2006. Segundo a professora Lídia, uma das promotoras do projeto na escola, os professores envolvidos fizeram um acordo com a direção para que os alunos pensassem que a frequência às aulas era obrigatória. Lídia considera que a frequência de 40% da turma nestas aulas é um número bem relevante. “Se você pegar esse universo de alunos e pegar 40% eu acho que a gente está conseguindo um trabalho de peso. Não de conseguir atingir

³¹ CABRINI (2005. p. 114 e 115)

³² Os nomes das professoras são fictícios.

o objetivo, mas de fazer a abordagem num número bem relevante” disse a professora Lídia.

Segundo a diretora da escola pesquisada, o Ministério da Educação não obrigou a trabalhar com as diretrizes em 2005. Apesar da não obrigatoriedade, o Conselho de Classe da escola no final de 2004 já tinha discutido a sua implantação. Quando perguntamos sobre a recepção deste novo parecer pelos demais professores, Laura, outra das professoras responsáveis pelo projeto, disse que eles ficaram calados, não emitindo opiniões.

As duas principais professoras responsáveis pela aplicação das diretrizes na escola, Lídia e Rosângela, fizeram especialização/pós-graduação em História da África em uma universidade particular e chegaram no ano de 2005 a escola pesquisada.

Para a professora Lídia, a noção que os estudantes têm de África precisa ser modificada, pois o aluno não se sente valorizado por ser descendente africano, uma vez que estes foram escravos. “Esse estigma de escravidão continua depois que a escravidão acaba porque o negro ainda é lembrado, vinculado à escravidão”, disse a professora. Por isso, nessas aulas, são discutidos temas que possam fazê-los pensar o negro de outra forma. As professoras não utilizavam livros didáticos, pois não encontraram nenhum que considerassem bom. Estavam trabalhando com materiais por elas elaborados.

Como estão sendo apresentadas as novas diretrizes

A primeira etapa do projeto foi o Ciclo de Informações que aconteceu no auditório da escola no dia 12 de maio de 2005. Nele, estiveram presentes dois palestrantes. O primeiro é membro do Movimento Negro, como se apresentou, e a outra é representante da Secretaria Estadual de Cultura. Os temas discutidos foram ações afirmativas (cotas, principalmente) e a presença do negro nos livros didáticos.

A representante da Secretaria Estadual de Cultura para Assuntos Afro-Brasileiros falou sobre a questão da modificação que vem ocorrendo nos livros didáticos tanto em relação à introdução de uma maior presença de personagens negros como também da história da África.

O representante do movimento negro discorreu sobre as ações afirmativas afirmando que elas são necessárias porque vieram para corrigir uma distorção ocasionada pelo racismo, exemplificando-as como metáfora: Um corredor que inicia a corrida acorrentado enquanto o outro corre livremente nunca poderá chegar ao mesmo tempo no final da corrida. Os negros foram assim acorrentados e para corrigir essa defasagem, esse atraso, é preciso que lhes sejam dadas condições especiais para que possam chegar ao final com as mesmas oportunidades. Ou seja, uma aula sobre o pressuposto da democracia liberal americana, que propõe tratar desigualmente os desiguais, invertendo, assim, a nossa tradição republicana de tratar todos como iguais.

Todos os anos os alunos apresentam trabalhos em uma “Feira Cultural Interdisciplinar”. O tema da feira em 2005 foi “Brasil e Brasis: uma grande **diversidade**” (o grifo é nosso). Como diz o folheto explicativo distribuído na escola: “A Feira Cultural Interdisciplinar de 2005 está relacionada ao Projeto Político Pedagógico da Escola, o qual procura **discutir a brasilidade a partir da influência africana no Brasil** (o grifo é nosso). Partimos do pressuposto que o Brasil é ‘multicultural’ e apresenta uma grande diversidade social, econômica e natural”, frisa o folheto explicativo. Uma Feira Cultural Interdisciplinar sobre o país foi o caminho encontrado pelo corpo pedagógico, para discutir esse ideal de brasilidade, “pois levaria os alunos a entrar em contato com nossas particularidades e conhecer a realidade que estamos inseridos enquanto sujeito social”, diz o folheto explicativo.

As professoras responsáveis pelo projeto afirmam que muitas escolas envolvidas reconhecem a dificuldade de aceitação, por parte de gestores das unidades escolares (sejam elas particulares ou públicas), - coordenação, orientadores pedagógicos - e demais professores das novas diretrizes. Muitos deles não sabem nem que elas existem e que são obrigatórias.

Como expôs a professora Lídia, o projeto está sendo implementado através de “conflitos e negociações”. Segundo ela, “é muito complicado você fazer o aluno se reconhecer negro enquanto que é tudo que ele está querendo esquecer. Nós estamos com o espelho na frente dele dizendo: você é negro! E é exatamente o que ele não quer, se ver como negro. Os que tem a cútis, a pele, um pouco mais clara se acham moreninhos, mulatos, marrom-bombons”. Continua dizendo que a maior dificuldade para a implantação do projeto é em relação ao aluno. “A gente está negociando com eles a partir do momento que a gente está mostrando uma realidade que eles não querem ver ou não conhecem. Ou, quando conhecem, não interiorizam.” No entanto, como é um projeto-piloto a professora acredita que essa é uma dificuldade que pode ser ultrapassada. Segundo ela, daqui a uns dois, três anos, quando esses alunos alcançarem o terceiro ano, vai haver maior “conscientização” por parte deles. “Através desse processo de reconstrução da identidade, saberão o que significa ser mulato no Brasil, o que significa ser ‘crioulo’, o que é que é o ‘pardo’, que política é essa de desigualdade, o que é o mito da democracia racial.”

Como estão sendo recebidas essas atividades³³

Conversando com alguns alunos do terceiro ano que participam destas atividades, pudemos verificar que eles não acham que a matéria é obrigatória. Sabem que os trabalhos contam ponto para a matéria de História, mas sabem também que as faltas do ATICOM não são contabilizadas.

Segundo esses alunos, uma das professoras, durante as aulas, passa filmes e discute ainda o estereótipo do negro e sobre música. Em 2005, segundo os mesmos alunos, a professora também pediu que cada estudante fizesse a árvore genealógica de sua família, o que auxiliaria no censo de cor que foi feito na escola³⁴. Outra aluna, também do terceiro ano, disse que as aulas eram chatas, que a professora “só fala de negro” e “todo mundo já tá de saco cheio disso”. Suelen, que estuda no turno da manhã, reclamou também que a professora não escrevia no quadro³⁵, ficava quase uma hora explicando. A turma do

³³ Os alunos foram entrevistados tanto nos intervalos das aulas, quanto nas atividades extra-classe e no recreio. Todos os alunos entrevistados eram estudantes do ensino médio dos turnos da manhã e da tarde. A escola estudada não tem turno noturno como outras escolas da rede.

³⁴ O censo escolar de 2005 incluiu pela primeira vez o quesito cor o que fez com que todos os alunos tivessem que se auto-classificar segundo as categorias do censo demográfico nacional.

³⁵ Estamos analisando também as aulas e como são dadas nestas escolas pesquisadas. Mas não vamos tratar disso neste artigo. Para uma discussão da sala de aula ver Sá Earp (2005). Aqui vamos apenas indicar que o mais comum

terceiro ano, como disse uma das alunas, teve inclusive a idéia de fazer um abaixo-assinado para tirar a professora do ATICOM “está todo mundo cansado porque ela só fala de negro”, disse ela. A mesma estudante disse ainda que, certa vez, a professora deu como exemplo três alunas da sala ao falar sobre a dificuldade de conseguir um emprego numa loja do shopping. Apontou para três meninas: duas “mais escuras”, e uma “mais clara”. Disse que, por causa da cor, dificilmente as mais escuras seriam escolhidas para o emprego, por mais experiência que estas tivessem.

Há, no entanto alunos, que gostam da aula, mas que discordam da maneira como ela é dada. Vinícius, aluno do terceiro ano, turno da manhã, disse que apesar de gostar da aula, porque ela gera discussão, fica indignado com quem inventou essa matéria. Para ele, ela não é coerente. “A aula é legal, mas não a forma como é dada.” O aluno deu diversos exemplos sobre a mistura existente no Brasil citando sua irmã que é “loirinha”, mais branca do que ele, bem como a possibilidade de uma pessoa negra ter um filho mais claro e vice-versa. Completou sua opinião dizendo que a professora “reivindicou uma coisa que não era pra reivindicar: a cor dela. Chega a um ponto que ela está discriminando ela mesma”. De tanto falar em discriminação, segundo esse aluno, a professora acaba se auto discriminando. O aluno disse ainda ter ficado constrangido nas primeiras aulas, pois ele não concordava a forma com que temas como cotas para negros e preconceito racial eram colocados pela professora. “Não concordo com as instituições levantarem coisas para os negros”. Uma frase da professora que marcou Vinícius foi: “negro não é cor, é raça!”.

Um outro aluno do terceiro ano diurno, Helder, falou sobre a professora dizendo que a vê como afro-brasileira. também se apressou em dizer que não tem nenhum preconceito, pois também se considera afro-brasileiro. Perguntado se estava gostando dessas aulas, disse “mais ou menos”. Sua crítica referia-se ao posicionamento da professora, ao jeito pelo qual ela se expressava durante as aulas: “ela fala de um jeito que parece que se alguém falar algo contra ela é capaz de dar um soco. Ela defende os afro-brasileiros de um jeito que parece que os brancos é que são os escravos. Ela fala de um jeito como se estivesse ofendendo ela”; “Ela explicou que o afro-brasileiro é aquela pessoa mais escura de pele e

nestas escolas são aulas em que os professores passam a maior parte do tempo escrevendo a matéria no quadro e esperando que os alunos copiem no caderno. Este tipo de aula foi classificado por uma de nossas pesquisadoras Sousa (2005) como “aula de transcrição”. Alguns estudantes preferem esse tipo de aula e muitas vezes reclamam quando isso não é feito.

também explicou sobre a árvore genealógica, porque tem sempre uma pessoa na nossa família que é afro-brasileira”.

Propusemos uma conversa com sete alunos do primeiro ano do turno da manhã e pedimos que cada um deles resumisse “em uma palavra” o que significa para eles “cultura afro-brasileira”. De início eles demoraram a responder, mas ao responderem disseram logo “consciência” (“saber que isso é importante”); “respeito”; “vida”; “dignidade”; “injustiça”. Pedimos então que resumissem em uma palavra o que é “afro-brasileiro”. Então apareceram palavras como “**origem**”, “dignidade”, “normal”, “honesto” e “humildade”. Dois outros alunos que participam do Programa Sucesso Escolar e que disseram não gostar de aulas como estas resumiram “cultura afro-brasileira” em palavras como “áfrica, africanos, culturas que os negros trouxeram para o Brasil”. Sobre “afro-brasileiro” respondeu um dos alunos em tom de pergunta: “Uma pessoa negra?”. Já o outro disse: “o modo de agir é diferente, candomblé, comidas típicas, da Bahia, Olodum”.

Para as professoras responsáveis pela aplicação das diretrizes nesta escola, os alunos dizem estas coisas porque resistem. As mestras consideram esse posicionamento dos alunos como “falta de educação” e também como falta de “consciência”. Sobre isso, Lídia explicou que “numa família que já tenha essa auto-estima, ela vai criar o seu filho dentro da negritude e é muito mais fácil. Alunos ligados a algum tipo de movimento como *hip-hop* ou bandas ligadas a algum tipo de movimento negro assimilam melhor. Eles acham muito legal o que a gente está tratando; Em contrapartida você tem um outro grupo que eu chamo de “grupo de esconde” é o ‘grupo do Michael Jackson’. Tô me vestindo de fantasma, tô ficando ridicularizado mas é melhor do que ser negro.” As professoras também vêem essa mesma dificuldade por parte dos outros professores, que não se interessaram muito em contribuir com o debate em questão. Segundo Lídia, “o que acontece com o professor é o mesmo que acontece com o aluno. Ele está sendo reprodutor de estereótipo. Ele também está reproduzindo tudo aquilo que nós também escutamos e aprendemos na sala de aula. Se ele aprendeu errado, ele tá reproduzindo errado. Então, a gente tem que construir não só para o aluno, mas também para o próprio professor”.

O que dizem os professores

Confirmando o que disse a professora Lúcia sobre o não envolvimento de outros mestres no projeto, assistimos a um fato relevante no dia do Conselho de Classe do segundo bimestre. Lúcia propôs que cada professor trabalhasse com a inserção das novas diretrizes em sua disciplina e enfatizou que esta é a primeira escola do estado com este projeto: “Precisamos que a escola toda fale o mesmo idioma”. Apenas duas professoras de português e literatura se manifestaram, lembrando da possibilidade de auxiliarem na discussão trazendo a influência de escritores negros na literatura brasileira como Machado de Assis, Cruz e Sousa, Luís Gama, etc.

No terceiro Conselho de Classe a professora responsável pelo projeto das Diretrizes Curriculares na escola propôs que os alunos fizessem suas apresentações dispostos em forma de uma roda “porque esse é o princípio da sociedade africana: a coletividade. Por isso as apresentações terão essa noção de coletividade.” No meio da conversa, em tom sereno, uma professora disse: “não interessa a cor, mas o respeito de uns com os outros” e completou: “(...) todos nós somos humanos, filhos do mesmo pai: Deus. Seria melhor juntar todos”. Pouco depois, uma professora de Português, que é evangélica, interrompeu posicionando-se contra a idéia da disposição da roda. Disse que se assim fosse feito, não participaria do projeto. Lúcia e Rosângela tentaram então explicar por várias vezes que aquela “roda” não era “roda de ponto”³⁶, mas uma “influência da cultura afro-brasileira.” Não satisfeita, a professora pareceu não prestar muita atenção na explicação. Outros professores comentavam paralelamente sobre este “conflito” de opiniões como o professor de Sociologia, que citou o fato de a religião ser uma das partes da cultura.

No entanto, muitos professores acataram o projeto das Diretrizes e estão fazendo esforços para unirem-se às professoras responsáveis e incluir suas disciplinas nas atividades propostas.

³⁶ Roda de ponto é uma expressão que designa um ritual das religiões afro-brasileiras

Sobre a relação dessas diretrizes com as ações afirmativas

O parecer que embasa as diretrizes procura, como foi dito, “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.” (Diretrizes, pág. 10)

Um aluno do terceiro ano da escola pesquisada, quando perguntado por sua cor e pelas cotas respondeu: “Eu acho chato esse negócio da cor, mas isso da pessoa ter pouco dinheiro e ser deficiente eu acho legal”. O aluno se definiu como negro e disse que, apesar de não concordar com as cotas para negros, participaria delas porque “já que tem essa política da cor, vou aproveitar”.

Pudemos perceber melhor esse posicionamento dos alunos em relação à política de cotas quando da presença de alguns deles (a maioria do terceiro ano) no Ciclo de Informações. Nas perguntas referidas ao palestrante os alunos pareciam contrários quando colocaram a questão do “mérito”, “do aluno que é branco e pobre ter os mesmos direitos” e se “o problema não é a educação básica de baixa qualidade”. Outros posicionamentos contrários estavam fundamentados na questão da pobreza e do ensino público de baixa qualidade não garantir o acesso desses estudantes ao ensino superior. Entrevistamos alunos do primeiro e terceiro anos do ensino médio sobre aspectos gerais da escola e quando indagávamos sobre suas cores, (sem fazer menção às categorias usadas pelo IBGE - branca, preta, parda, amarela ou indígena) eles preocupavam-se em responder prontamente que não eram racistas, que não tinham preconceitos. Quando a entrevista era feita com mais de um aluno ao mesmo tempo, estes tomavam como parâmetro para responderem sobre sua cor a cor do outro (o colega) e até mesmo a de seus parentes, como os pais e os irmãos, tentando se definir em termos de gradações de cores:

“Minha cor? Acho que eu sou morena, branca. Branca. Meus pais são da minha cor também, brancos.”

“Branca amarela. Minha mãe fala isso. Acho que não sou totalmente branca. Defino-me como branca porque meu olho é claro. Mas eu não acho que eu seja branca. Branco pra mim é aquela pessoa muito branca. Eu me defino como amarela, mas as minhas características são mais pro

branco. Só a cor da pele que eu acho diferente. Meu pai e minha mãe são mais morenos do que eu. Morenos claros. Meus irmãos são da minha cor, só que mais claros do que eu.”

As professoras envolvidas no projeto da implantação das diretrizes afirmaram concordar com a política de cotas e incentivarem seus alunos (principalmente os que estão no terceiro ano) a dela participarem, o que fazem através de discussões em sala sobre o assunto e mostrando as repercussões do racismo e das cotas. A mudança de postura dos alunos com relação às cotas, segundo as professoras, “faz parte da necessidade de reconstrução, formação de identidade, construção de nacionalidade”. Essa falta de conhecimento (seja porque o aluno não quer ou porque não tem) gera a “baixa-estima do aluno”. Daí, segundo elas, a necessidade desse processo de desconstrução de identidade para a construção de uma nova identidade. “A construção da tua identidade está muito ligada a tua auto-estima, valorização enquanto indivíduo, pessoa, enquanto um eu. Personalidades ou identidades estando em contato vão se fortificando, seja da forma que for, positivamente ou negativamente.”

Para a professora Lídia:

ser afro-brasileiro no Brasil é ser brasileiro porque a formação da nacionalidade brasileira foi em cima do afro muito mais do que se pensa. Ela está muito entranhada, enraizada. É muito difícil você encontrar no Brasil alguém que não seja afro-descendente. A não ser que seja um imigrante de 50 anos atrás. Quando você vê a família brasileira você é afro-descendente. Não tem como. Você querendo ou não querendo. Você não pode separar o afro-brasileiro só por um hífen. Se você é brasileiro você é afro-descendente. Você não tem outro caminho. Não há uma separação. Eu acho que o nível, o parâmetro, é generalizado.

O que dizem sobre o racismo

Perguntados sobre o assunto do racismo, os alunos que participam destas aulas de ATICOM não acham que ele ocorra dentro da escola. Um aluno deu exemplo de um colega de sua sala de nome Emerson, o qual eles chamam carinhosamente desde o primeiro ano de “negão”. “O chamamos assim como amigo”, explicou o aluno. Outras alunas lembraram que os meninos têm mania de por apelidos uns nos outros como “gordo”, “preto”, “branco”. Mas não vêem isso como um preconceito ou “racismo”. Vêm como “brincadeiras”, formas de tratamento cordiais, amistosas.

Já as professoras envolvidas no projeto têm opiniões diferentes. Lídia disse que há muito racismo na escola: “Há muito racismo. Pouco não. Muito. Inclusive eu fiz um trabalho com os alunos sobre preconceito e um aluno do segundo ano contou no trabalho que estava comendo chocolate e a colega falou que ele não poderia comer aquele chocolate porque era branco. Ele só podia comer ‘diamante negro’. Eles não têm consciência, na maioria dos casos, que estão sofrendo racismo. Eles acham que é brincadeira. Essas discriminações raciais são fruto da falta de consciência dos alunos. Isto está interiorizado de tal forma que mesmo o aluno negro que é ofendido não sabe como agir e considera isso uma “brincadeira”. Daí a importância de trabalhar a “auto-estima” desse aluno para que ele comece a ter essa “conscientização”, que deriva de um trabalho realizado cotidianamente”. E acrescentou: “na medida em que esta auto-estima começa a ser intensa, ele começa realmente a se sentir negro, em saber que negro é bom, é bonito, ou seja, é normal”.

Sendo uma das principais propostas das novas diretrizes o combate ao racismo e todo e qualquer tipo de discriminação, o documento lembra que essa tarefa de reeducação das relações étnico-raciais não é exclusiva da escola. “As formas de discriminação de qualquer natureza, não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali”. Contudo, lembra o documento, “a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados”. (ibidem p. 14)

Considerações finais

A implantação das diretrizes pode assim ser considerada uma outra dimensão do que Santos e Maio (2005) chamaram de “pedagogia racial” de conversão identitária e podemos agora listar alguns dos passos que estão sendo tomados para redefinir esse universo das identidades nas escolas do estado do Rio de Janeiro.

Representantes dos Movimentos Negros são chamados a ser “olhos da sociedade” e “filtros” para definir quem é negro. As professoras responsáveis pelo programa resvalam para um discurso científico, semelhante ao do “tribunal racial” estudado por Maio e Santos (2005). Os alunos que criticam o projeto de implantação são vistos como não tendo consciência, como “Michael Jacksons”, havendo um apelo para que todos os professores falem um mesmo “idioma racial”, apesar de alguns professores se manifestarem contrários.

A nova proposta de idioma identitário feita pelas professoras tenta desfazer a identidade construída a partir da marca e as gradações de cor tão bem descritas por Nogueira (1985), definindo-a, agora, como falta de consciência. O novo idioma agora deve ser aquele adotado pelos movimentos negros. No entender de uma das professoras, não há espaço para essas gradações porque “se você tem um aluno que é mulato entre aspas, se ele for um pouquinho mais claro, ele não vai botar que é preto. Ele vai botar (no formulário do vestibular) que é branco. Por isso esse trabalho de reconstrução da identidade que nós estamos fazendo na escola é importante”.

Assim, estas diretrizes apontam um caminho para o combate ao racismo afirmando uma saída de reforço de uma identidade bi-polar e étnica e o abandono das muitas maneiras relacionais de pensar a cor das pessoas, como mostra o caso relatado.

A hipótese que impulsionou a criação desse mecanismo de combate ao racismo que está sendo implantado no Brasil e se impõe com força de lei pelo Estado visando a conversão identitária de pretos e pardos em negros, ou de morenos e uma miríades de cores em brancos e negros, foi a de que o racismo produz a disparidade nos resultados de

repetência e proficiência entre brancos e negros (pretos e pardos) como disse Munanga (2005) na apresentação do livro supracitado.

Nos últimos anos temos visto crescer as pesquisas sobre o tema do racismo na escola com trabalhos mais etnográficos e muitos estudos de caso. Nestes, há uma relativa perplexidade diante dos dados. Fazzi (2004), fazendo um estudo em escolas do ensino fundamental em Minas Gerais, nos apresenta o que chamou de drama racial de crianças entre seis a oito anos que vivem a experiência dolorosa de terem que lutar para sair da identificação com a categoria preto para assim se esquivarem do tratamento desigual por parte de seus pares. Outros estudos têm tentado demonstrar que o racismo, embora não percebido por professores, pais, estudantes, diretores e pessoal técnico nas escolas, é evidente nos números, como faz, por exemplo, Cavalleiro (2005). Há estudos que buscam perceber se o racismo afeta a percepção dos professores sobre a disciplina e o desempenho dos estudantes, como faz Carvalho (2005). Neste último, a autora descobre que a avaliação do comportamento das mestras em relação às crianças não varia segundo a cor dos alunos, mas parece que interfere na avaliação do desempenho escolar. Já Barbosa (2004), estudando escolas também de ensino fundamental, descobre que a variável que mais afeta a avaliação das mestras não é nem a posição social, nem a “raça”, mas o gênero. Meninas tendem a ser avaliadas mais positivamente do que meninos.

O remédio encontrado para combater o racismo nas escolas e que se impõe por força de lei, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, deverão ser aplicadas em todo o território nacional. Narramos apenas um caso de aplicação deste remédio em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro na qual os alunos estão sendo expostos a esta “nova pedagogia racial”, alinhada à visão dos movimentos negros. Nossa pesquisa ainda está nos seus primeiros passos, há muitas experiências em curso e temos até aqui mais perguntas do que respostas.

Capítulo III

Eles gostam da escola e outras respostas.

Em novembro de 2005 realizamos um survey nas 21 escolas pesquisadas no qual se buscou identificar o perfil sócio-econômico de professores e estudantes. O levantamento visava desvendar as percepções dos entrevistados sobre a escola, sobre o Programa Sucesso Escolar e outras iniciativas da Secretaria Estadual de Educação, sobre discriminação e sobre a política de reserva de vagas nas universidades públicas. Visávamos também entender qual como os alunos viam os professores e estes dos alunos e as concepções que tinham sobre a nossa sociedade.

Fizemos uma amostra controlada que nos permitiu falar dos resultados com maior segurança. A amostra levou em consideração o número de alunos e professores por escola, o sexo, o turno, a série que estava sendo cursada e o tipo de escola (se da rede estadual, federal ou particular).

O tamanho da amostra foi calculado com base no universo de professores e alunos que estão nestas 21 escolas pesquisadas. Para o universo de 1.519 Professores, o tamanho da amostra foi de 300 professores. A confiança dessa amostra é igual a 95% com erro igual e mais ou menos 5% ($C = 95\%$, $E = +$ ou $- 5\%$).

Para o universo de 24.827 alunos, o tamanho da amostra foi de 391 alunos. A confiança dessa amostra é igual a 95% com erro igual e mais ou menos 5% ($C = 95\%$, $E = +$ ou $- 5\%$).

Os 391 questionários de estudantes e os 300 de professores foram aplicados entre outubro e dezembro de 2005.

Os questionários

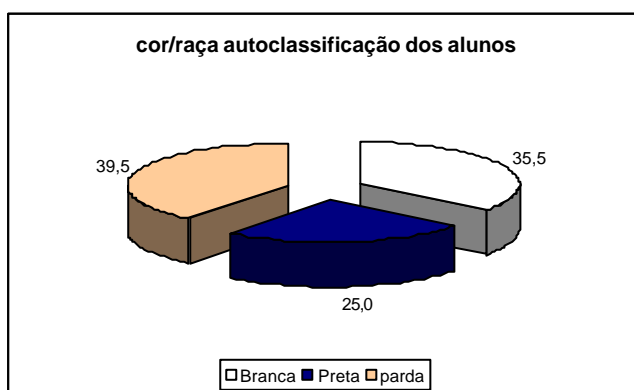
Os questionários foram elaborados a partir do resultado obtido em um pré-teste realizado em 2004 e em discussões com a equipe da pesquisa, com os pesquisadores da UFRJ que fazem parte do projeto Observa³⁷, além de alguns outros pesquisadores do tema.

Os resultados desse *survey*, assim como dos dados qualitativos coletados nos estudos de caso não podem ser generalizados para todo o universo das escolas porque se referem às escolas pesquisadas.

I-PERFIL DE ALUNOS E PROFESSORES

OS ALUNOS:

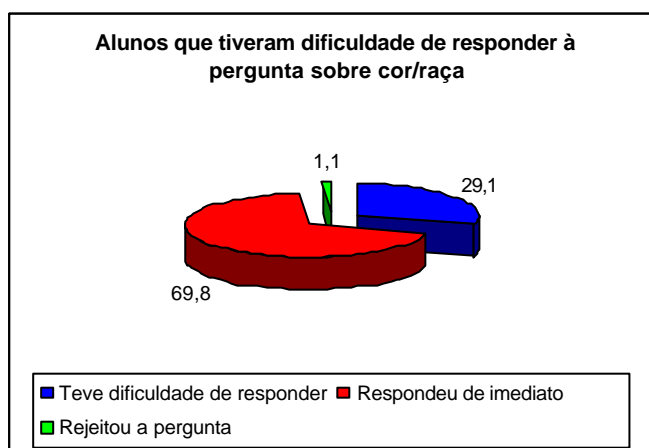
Caracterizamos primeiro os estudantes por cor/raça fazendo a pergunta do censo nacional do IBGE e tivemos o seguinte resultado: 35,5% se declararam brancos, 25% se declararam pretos, 39,5% se declararam pardos³⁸.



³⁷ Participaram desta discussão alguns pesquisadores a quem agradecemos pela generosidade e disponibilidade em nos ajudar. As imperfeições que porventura foram cometidas são de inteira responsabilidade da nossa equipe. Ricardo Ventura Santos, Peter Fry e Mônica Grin foram alguns dos que discutiram conosco. Algumas das questões foram retiradas do questionário elaborado pela equipe da rede Observa, aplicado a professores, alunos e funcionários da UFRJ para possibilitar comparações posteriores. A rede Observa é composta de professores de diversas universidades brasileiras e também em outros países. Estes pesquisadores estão desenvolvendo um projeto comparativo intitulado “Acompanhando as ações afirmativas no ensino superior”. Os questionários foram aplicados pela nossa equipe de pesquisa e a preparação dos dados e codificação ficou sob a responsabilidade de Ana Caillaux. (Ver questionários em anexo).

³⁸ Abandonamos os números de auto declarados amarelos e indígenas.

Em 2004 percebemos que muitos jovens tinham dificuldade de responder a esta pergunta. Incluímos no questionário, em 2005, um quesito no qual o entrevistador anotava se o entrevistado respondeu de imediato à questão, se teve dificuldade ou se se recusou a responder. Os estudantes, na sua grande maioria, 69,8%, responderam sem dificuldade à pergunta. Mas 29,1% dos entrevistados ficaram indecisos e 1,1% rejeitou a pergunta. O resultado indica que, apesar de ser uma pergunta que já consta dos censos demográficos há mais de 100 anos, parece não ser um quesito central do universo identitário de muitos desses alunos³⁹.



Usando o expediente de unir pardos e pretos em uma mesma categoria temos 64,5% de estudantes nesta categoria. No entanto, como será visto a seguir, nem sempre as opiniões de pretos e pardos coincidem e também a posição social dessas duas categorias não se aproximam em oposição à dos brancos e, por essa razão, não usaremos esse artifício metodológico.

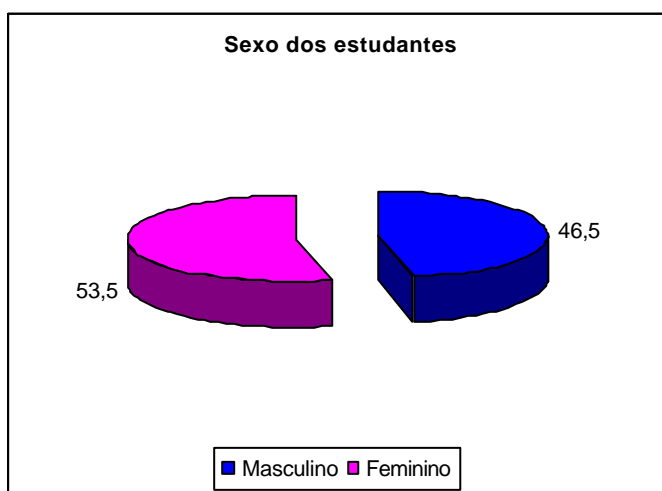
Se compararmos essa distribuição com a distribuição população do país e do estado do Rio de Janeiro pode-se dizer que nestas escolas há mais auto declarados pretos e pardos do que na população do país e do estado do Rio de Janeiro. Segundo o censo

³⁹ Teixeira (1998) descobriu que entre estudantes universitários a identidade racial não é a que aparece em primeiro lugar quando se pergunta sobre a identidade da pessoa. Em geral os estudantes naquela ocasião respondiam sobre suas características de personalidade.

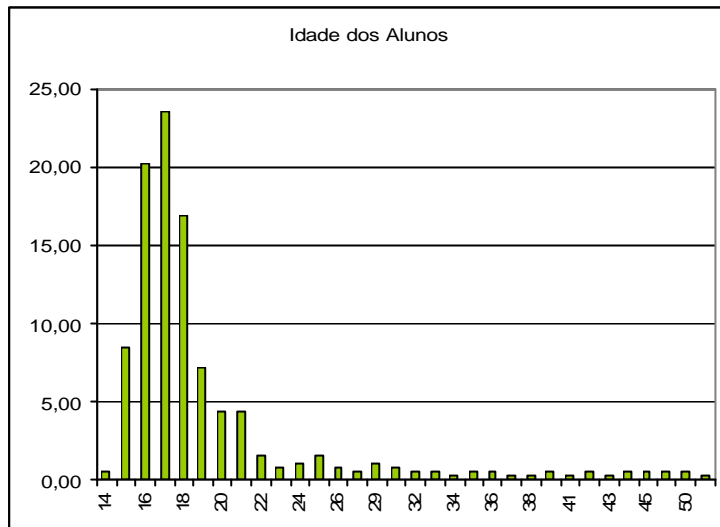
demográfico de 2001, na região metropolitana do Rio de Janeiro há 53,50% de auto declarados brancos, 10,58% de pretos, 0,20% de amarelos, 35,46% de pardos e 0,27% de auto declarados indígenas. Somando-se pretos com pardos, temos 46,04% bem menos do que os 64,5% encontrados nas escolas pesquisadas. Para as regiões metropolitanas do Brasil como um todo o percentual de auto declarados pretos e pardos é de 45,16%. O censo educacional 2005 realizado pelo Ministério da Educação traz também a distribuição da população estudantil por cor/raça e por nível de ensino. Os dados indicam o percentual de auto declarados pretos e pardos neste nível de ensino – ensino médio integrado - de 43,38%, portanto, menor do que o percentual de auto declarados pretos e pardos na região metropolitana do Rio de Janeiro de 46,04%.

O fato das escolas pesquisadas serem freqüentadas por mais jovens que se auto declaram pretos e pardos, nos levou a refletir sobre o impacto das políticas públicas com base na “raça”, pois elas incidirão com maior vigor justamente sobre esta população estudantil. Esse percentual maior de auto declarados pretos e pardos nas escolas pesquisadas pode ser explicado pelo fato de serem estas escolas, em sua maioria, as de pior desempenho do estado e também pelo fato de estarem localizadas em geral em regiões de risco, em comunidades pobres ou próximas a favelas.

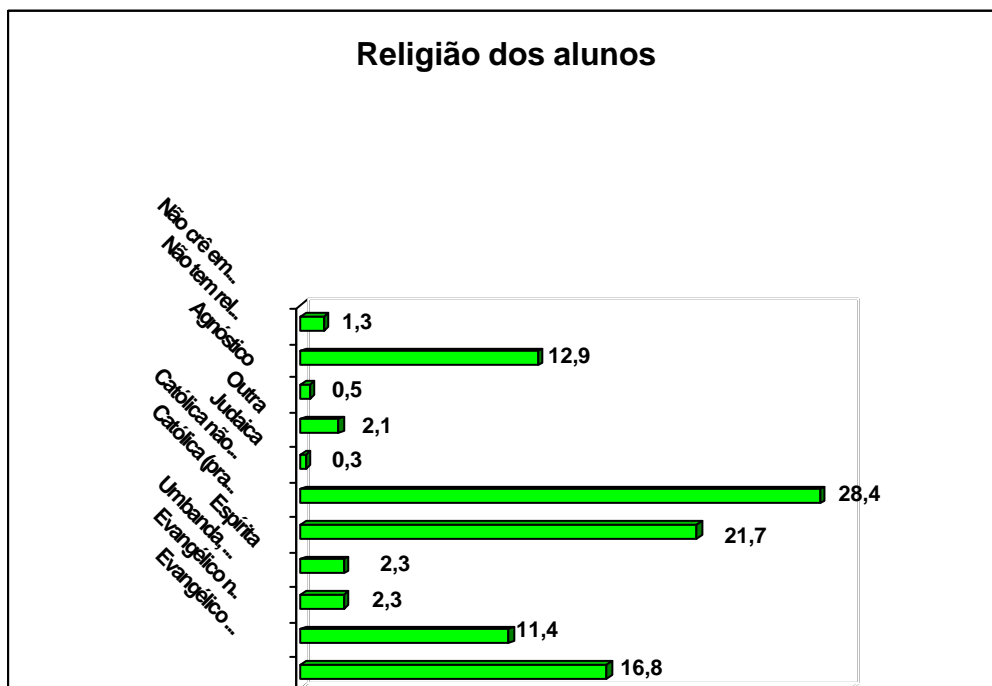
Quanto ao sexo, e como parece ser o caso para todas as escolas brasileiras, há mais mulheres do que homens. São 53,5% de meninas e 46,55% de meninos.



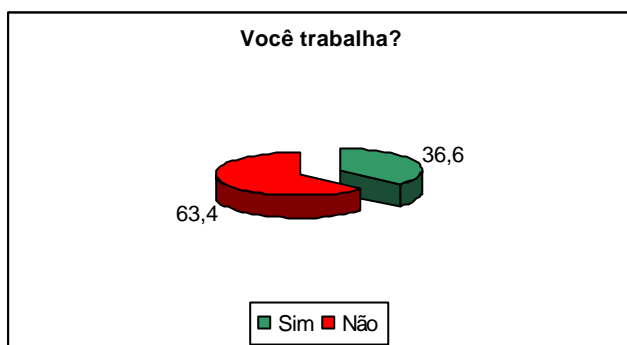
Quanto à idade dos entrevistados, os dados mostram uma grande dispersão embora haja uma concentração na faixa dos 15 aos 18 anos, indicando menos defasagem de idade nesse nível de ensino.



Quanto à religião dos entrevistados notamos que há muitos evangélicos e neo pentecostais 28,2%. Há também um grande número de ateus ou que não têm religião nenhuma ou ainda agnósticos 14,7%. Os que se declaram pertencentes à umbanda, candomblé, espiritismo e religião de origem africana são 4,6%. O maior número de respostas, contudo, se concentra naqueles que se declararam católicos não praticantes e praticantes quase 50,1%.



36,6% disseram que trabalham enquanto 63,4% afirmaram que não trabalham.



90% dos alunos fazem parte de famílias não beneficiadas por algum programa social.

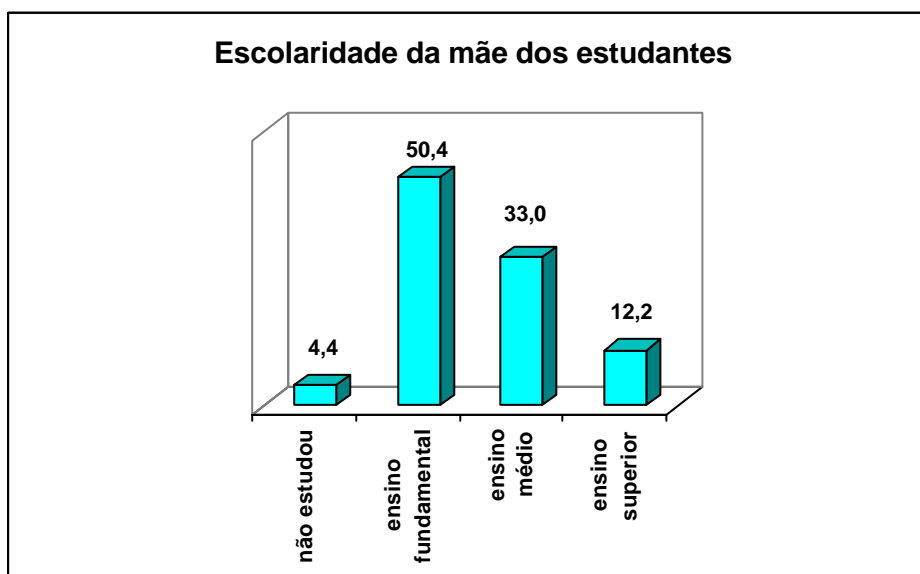
77% afirmaram morar em casa própria.

89,3 afirmaram morar em rua asfaltada.

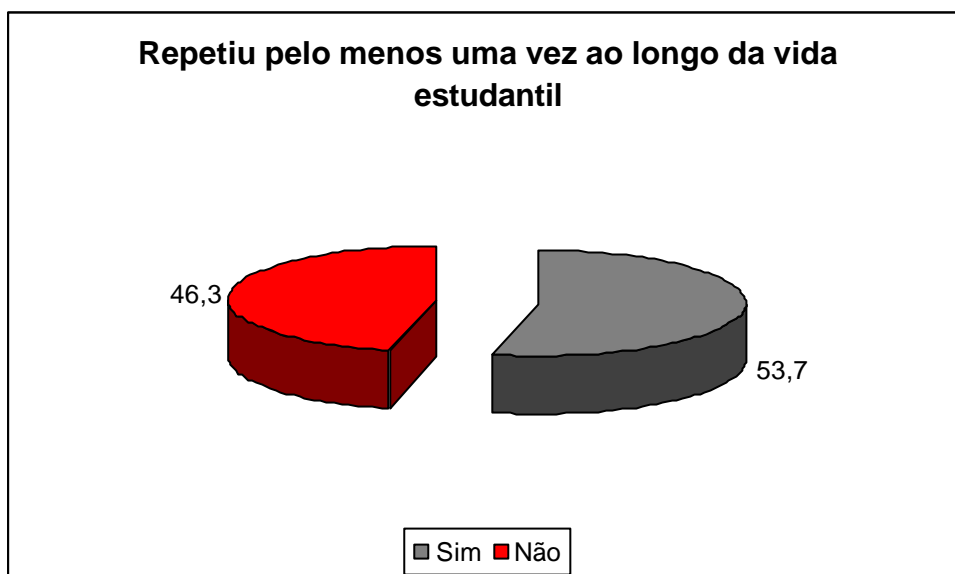
98,5% afirmaram morar em casa com água corrente na torneira.

99,2 % afirmaram morar em casa com eletricidade.

Tomando a escolaridade das mães como um indicador da posição social dos estudantes, verificamos a seguinte distribuição:



Mesmo tendo conseguido chegar ao ensino médio, 53,7% dos estudantes declararam já terem sido reprovados pelo menos uma vez ao longo da sua trajetória escolar, a maioria no primeiro ano do ensino fundamental.



Perguntados quantos livros não escolares tinham em casa

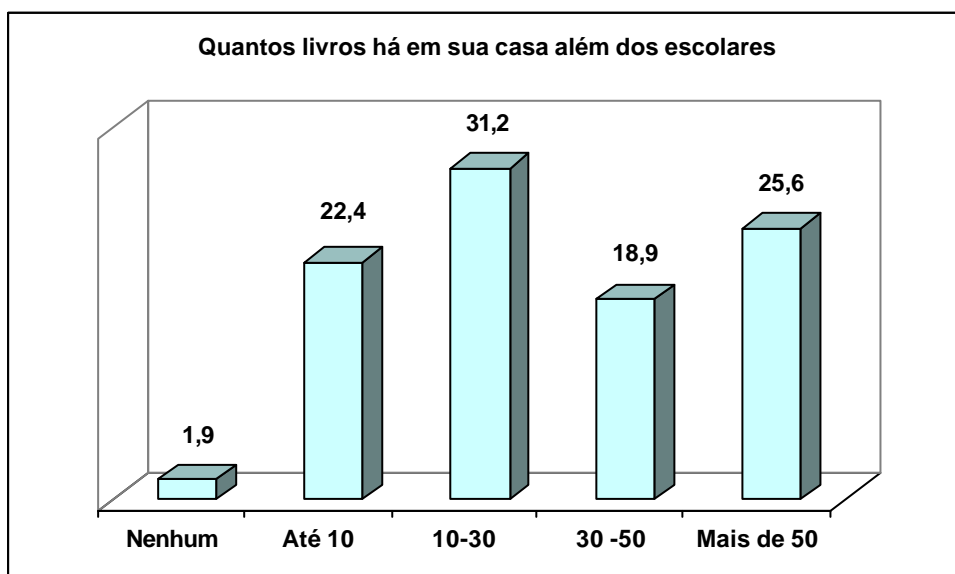
1,9 nenhum

22,4% disseram até 10;

31,2% de 10 a 30;

18,9% de 30 a 50

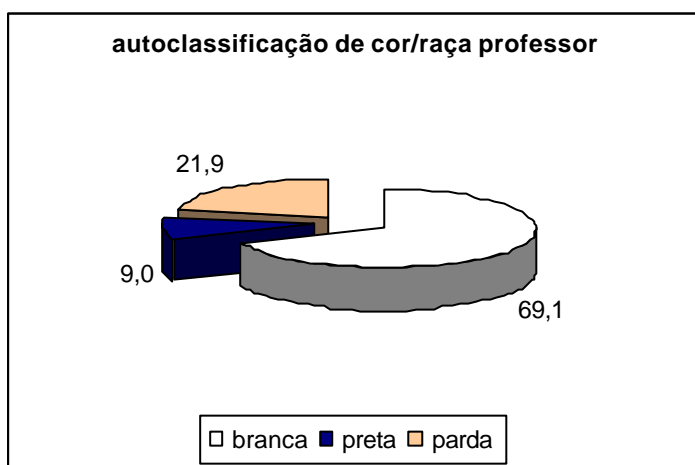
25,6% mais de 50



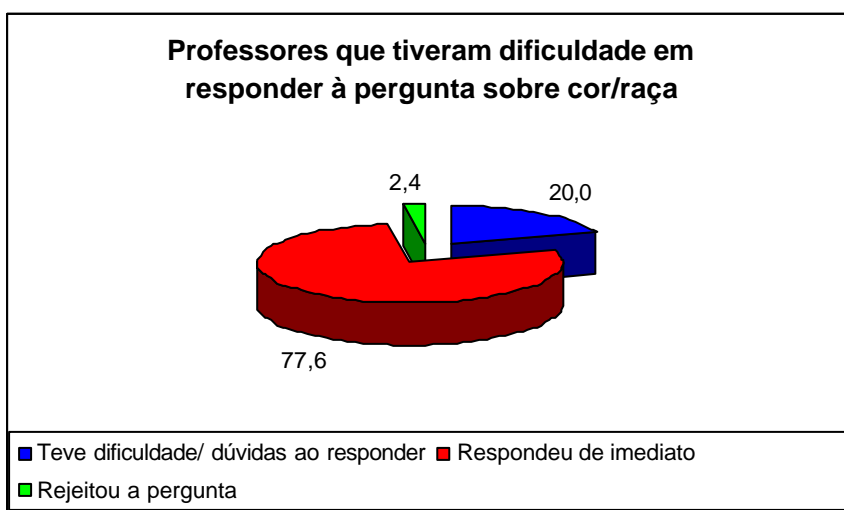
OS PROFESSORES

Passamos agora à caracterização dos professores segundo a cor/raça, sexo, idade, educação da mãe e religião.

Quanto à pergunta sobre cor/raça os professores se declararam brancos, 69,1%, pretos 9% e pardos 21,9%⁴⁰.

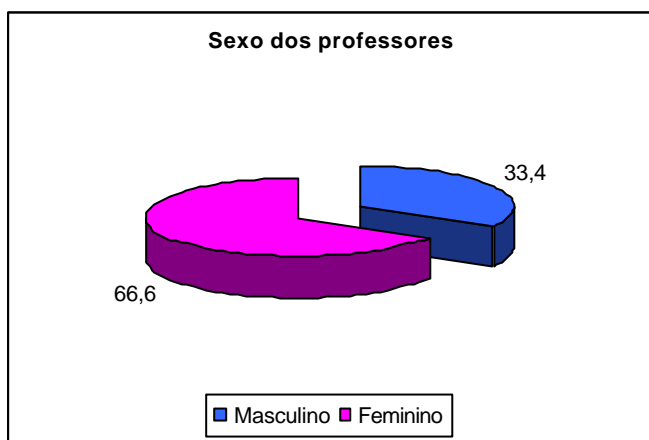


Cerca de 20% dos professores tiveram dificuldade de responder à pergunta, 77,6% responderam sem dificuldade, enquanto 2,4% rejeitaram a pergunta.

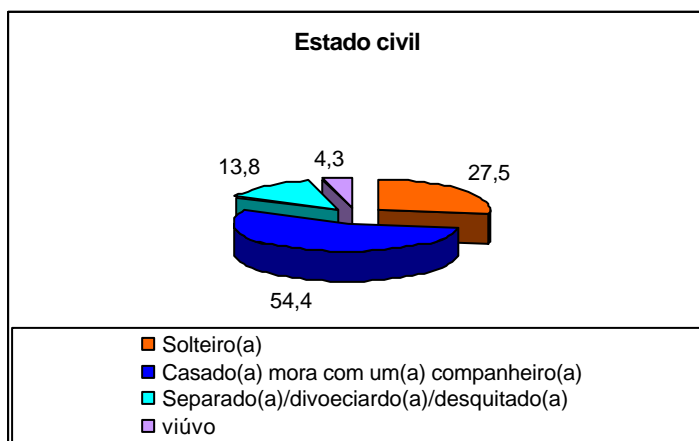
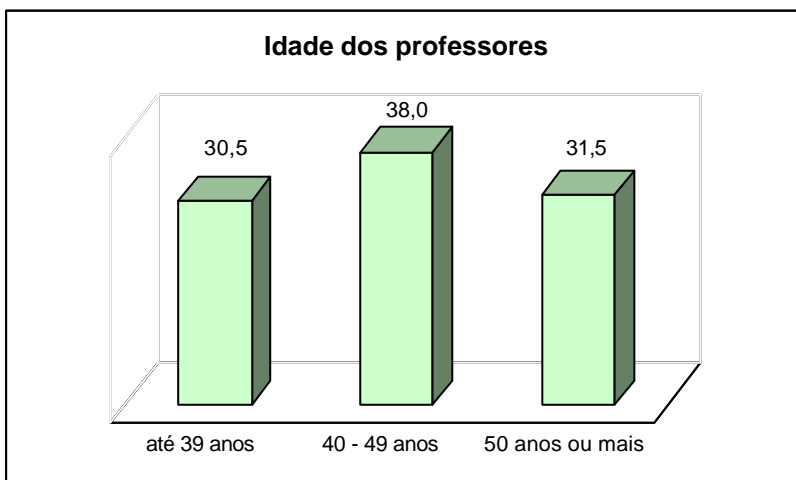


⁴⁰ Como para os alunos abandonamos as categorias amarela e indígena.

Quanto ao sexo, as mulheres estão em muito maior número 66,6%, o dobro de homens que representam 33,4%.



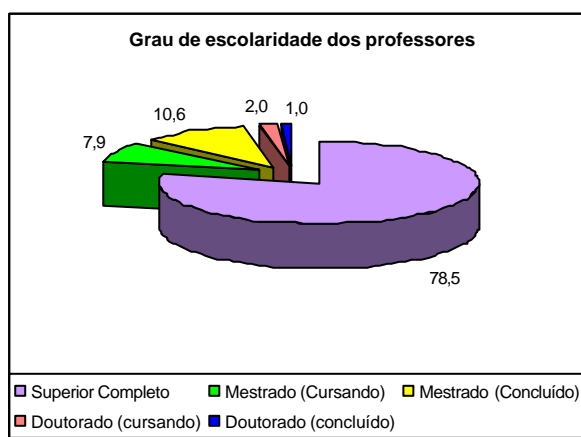
A idade desses professores varia de 22 a 68 anos. Até 39 anos temos 30,5%, de 40 a 49 38% e mais de 50, 31,5%.



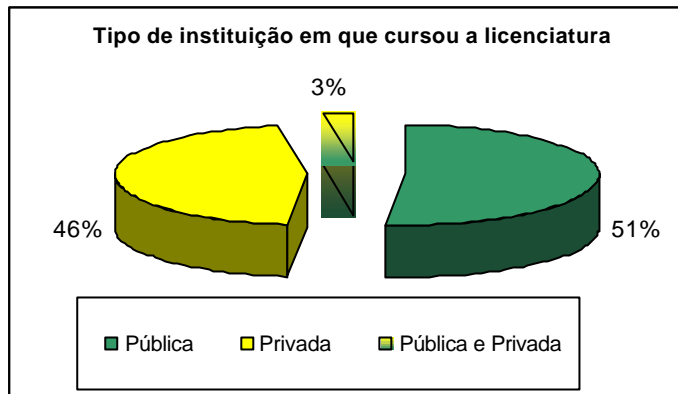
A maioria dos professores é casada 54,4%, 13,8% são separados/divorciados e 27,5% solteiros. 89% declararam morar com suas famílias e apenas 10% moram sozinhos. Professores de humanas representam 49,8%, enquanto os das exatas são 42,2% e 7,9% estão ocupando outras posições fora de sala de aula.



Os professores têm, em sua maioria, o nível superior completo, 78,5%, mas 7,9% estão cursando o mestrado, 10,6% tem mestrado concluído, 2% estão cursando o doutorado e 1% tem doutorado completo.



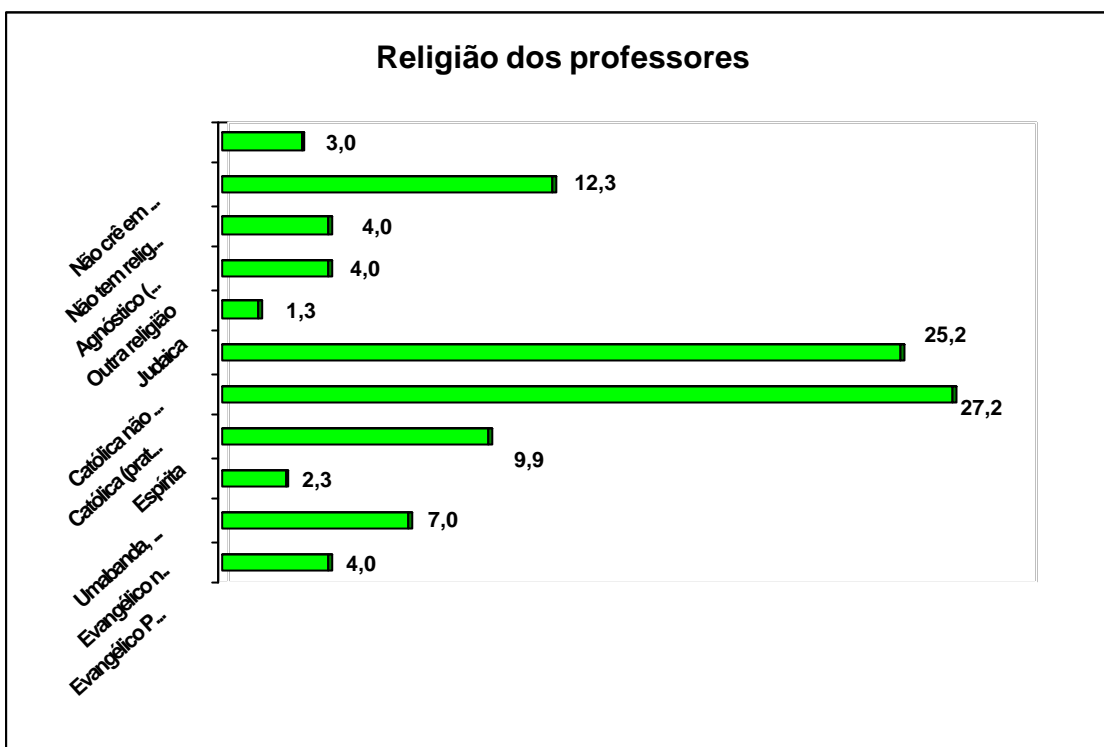
Metade dos professores, 51%, fez a licenciatura em faculdades públicas, 46% em particulares e 3%, parte em pública parte em particulares. No entanto, 53% fizeram a licenciatura no noturno, 35% no matutino e 12% no vespertino.



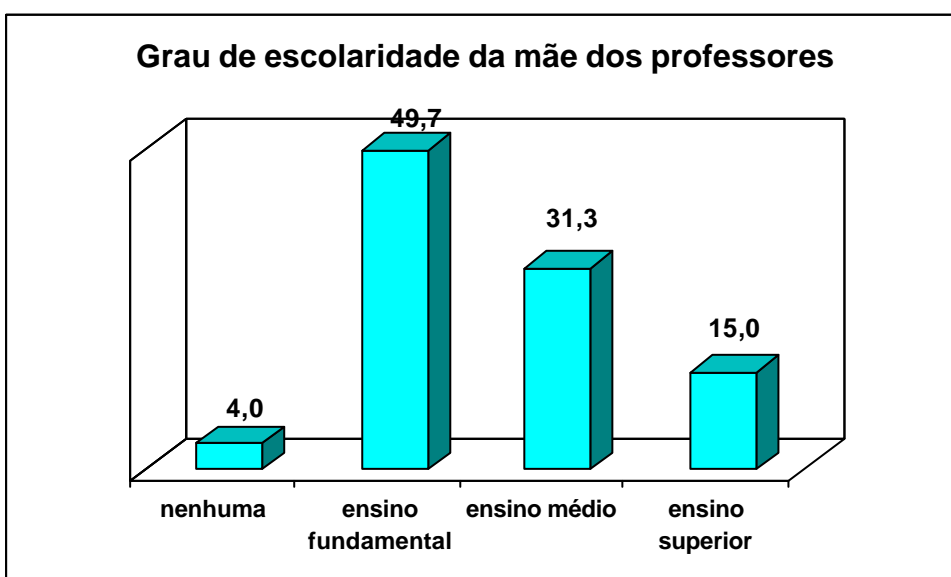
Dos entrevistados, 78% eram professores concursados e 13% contratados. 36% trabalham apenas na escola em que foram entrevistados, 36% trabalha em duas escolas, 16% em três escolas, 11% em quatro e 1% em duas escolas além de lecionar em uma instituição de ensino superior.

Religião dos professores:

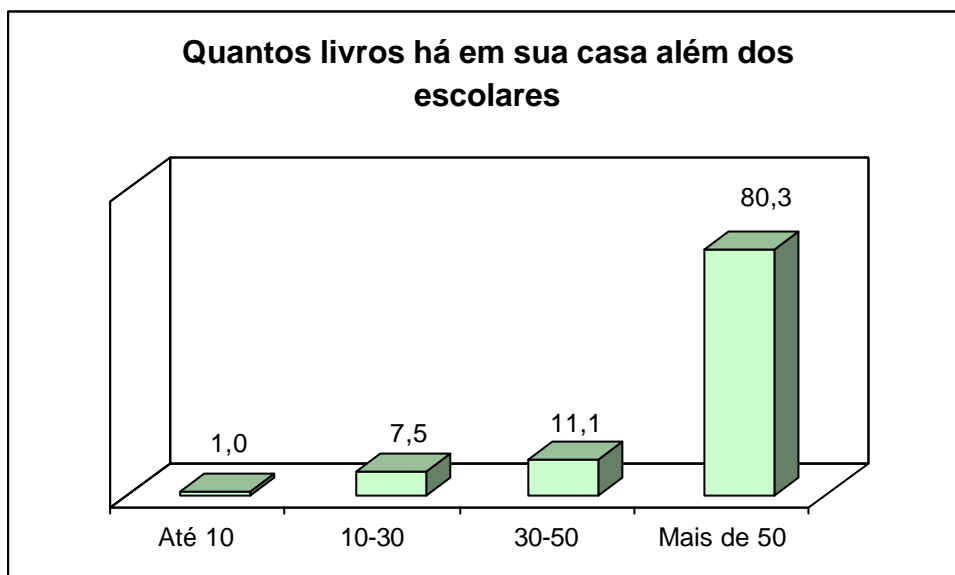
Quanto à religião dos entrevistados notamos que há muitos evangélicos e neo pentecostais 11%. Há também um grande número de ateus ou que não têm religião nenhuma ou ainda agnósticos 19,3%. Os que se declaram pertencentes à umbanda, candomblé, espíritismo e religião de origem africana são 12,2%. O maior número de respostas, contudo, se concentra naqueles que se declararam católicos não praticantes e praticantes quase 52,4%.



As mães dos professores têm, em sua maioria, quase 50%, o ensino fundamental. Mas há um grupo pequeno de mães sem nenhuma escolaridade e um grande grupo com mães que têm o ensino médio e até superior. Mas essa diferença pode ser atribuída, em parte, à variação da idade desses mestres. As mães dos mais jovens podem ser mais escolarizadas do que a mãe dos mais velhos.

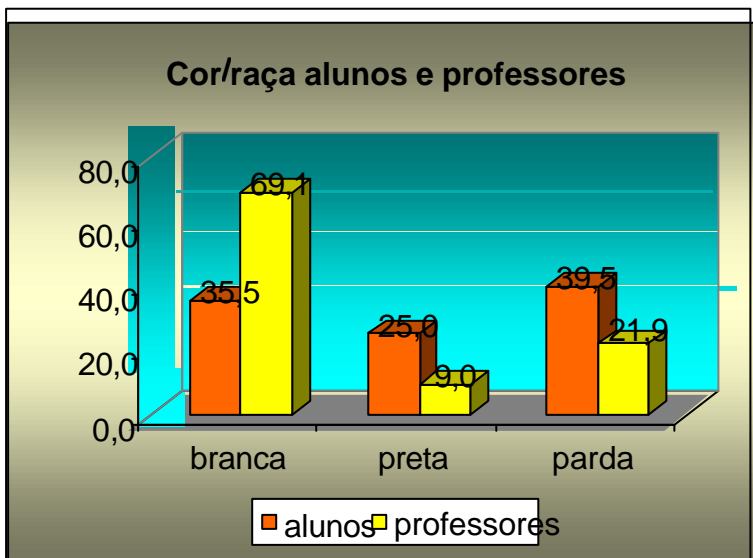


Os professores responderam em sua maioria que têm mais de 50 livros em casa, além dos escolares. Quase todos moram em casa própria, 83,3%, em rua asfaltada, com luz elétrica e água encanada 99%. 91,4% afirmaram ter computador em casa e 84,9% acesso a internet.

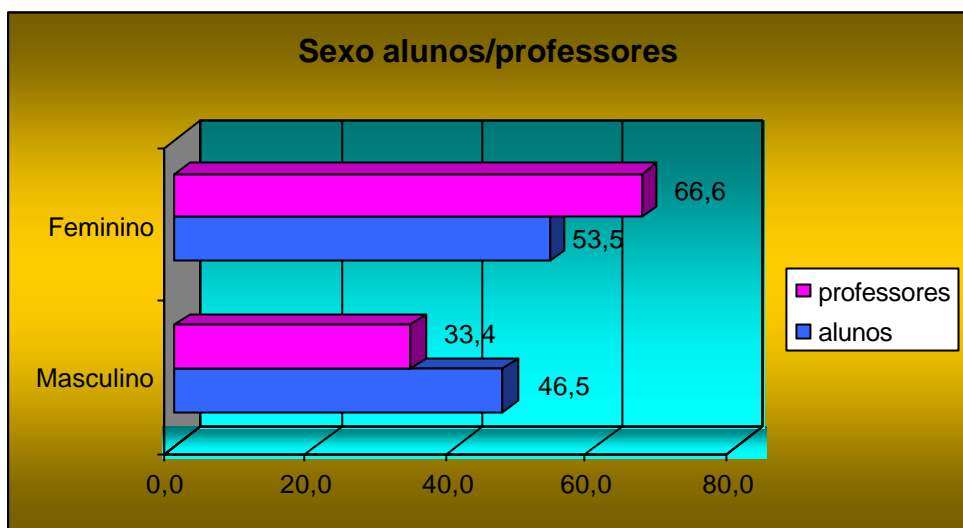


II Comparando o perfil de alunos e professores

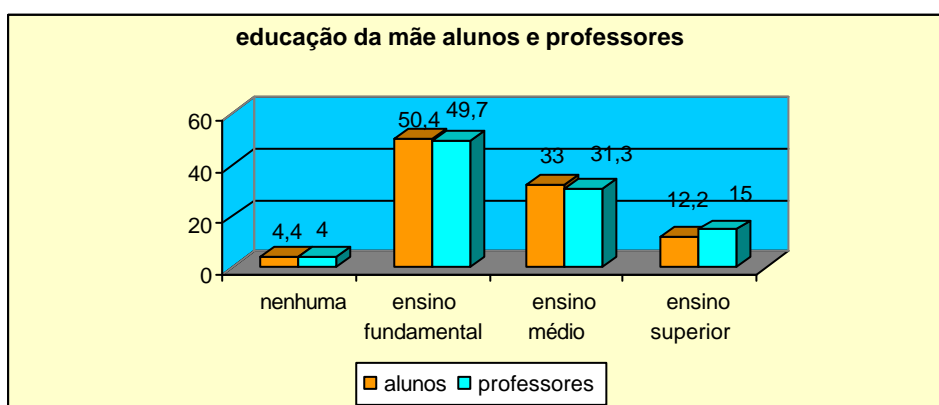
Há uma diferença marcante entre a cor/raça declarada dos alunos e dos professores.



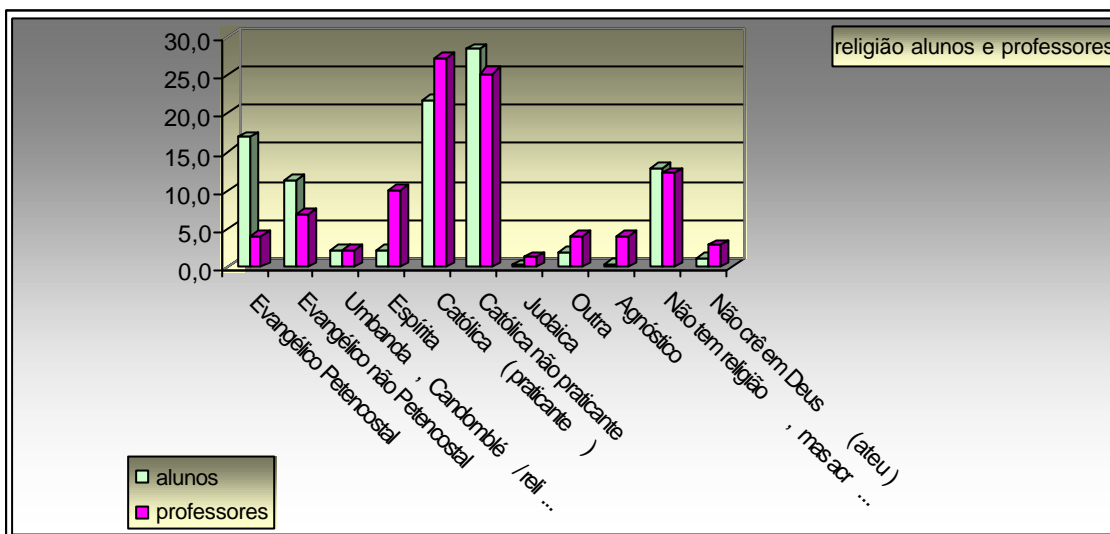
Quanto ao sexo, há muito mais mulheres entre os professores embora haja mais meninas que meninos nas escolas pesquisadas.



Se compararmos a educação das mães dos dois grupos - professores e alunos - veremos que eles não se diferenciam tanto em termos de capital educacional familiar. Se a educação da mãe for um indicador razoável para inferir a posição social dos grupos sociais, podemos então dizer que nestas escolas, alunos e professores têm mais ou menos a mesma origem social.



Quanto à religião as diferenças entre os dois grupos são marcantes.



Os alunos são mais evangélicos que os professores que são mais espíritas que os alunos. Os professores são mais agnósticos que os alunos. Os dois grupos são católicos mas os professores são mais católicos praticantes.

III O que pensam os alunos e os professores?

Os alunos

Por que eles gostam de vir à escola e não gostam de vir à escola?

O questionário aplicado aos alunos continha duas baterias de perguntas sobre os motivos pelos quais gostavam ou não de vir à escola. As frases que compunham as perguntas foram ditas em diversas situações e em diversas escolas por alunos ao longo do trabalho de campo. Os respondentes tinham cinco possibilidades de resposta para cada item: concordo totalmente, concordo em parte, nem concordo nem discordo, discordo totalmente. O que impressiona nestas respostas é a consistência entre as duas baterias e ainda o fato de que estes alunos gostam da escola e sabem muito bem os motivos.

Motivos pelos quais gosta de vir à escola	Concorda	Não concorda, nem discorda	Discorda
QUERO CONSEGUIR UM BOM EMPREGO	98,5	0,5	1,0
ESCOLA É O MELHOR LUGAR PARA UMA CRIANÇA/JOVEM	96,9	0,8	2,3
GOSTO DE APRENDER COISAS DIFERENTES	96,9	1,3	1,8
TER UMA VIDA MELHOR QUE A DOS MEUS PAIS	94,6	2,0	3,3
QUERO FAZER FACULDADE	94,1	1,5	3,8
MELHOR NA ESCOLA QUE NA RUA	91,6	2,8	5,6
TENHO MUITOS AMIGOS AQUI	87,2	3,8	9,0
GOSTO DE ALGUNS PROFESSORES	80,3	6,4	13,3
PROFESSORES RESPEITAM OS ALUNOS	80,1	4,6	15,3
MATÉRIAS	79,5	6,9	13,6
GOSTO DO PESSOAL QUE TRABALHA AQUI ⁴²	65,2	16,9	17,6
ESTOU MELHOR NA ESCOLA QUE EM CASA	63,4	8,2	28,4
GOSTO DE TODOS OS PROFESSORES	56,8	12,5	30,7
SOU MAIS RESPEITADO ONDE MORO	51,7	17,4	30,4
GOSTO DAS ATIVIDADES EXTRA-ESCOLARES	50,6	11,8	36,3
GOSTO DO DIRETOR (A)	43,2	17,6	38,6
GOSTO DA QUADRA DE ESPORTES	42,5	11,0	44,5
GOSTO DA MERENDA	35,5	12,8	50,9
PASSAR O TEMPO	26,9	5,9	67,3

Os alunos gostam da escola e a quase totalidade afirmou que gosta de vir à escola porque quer um bom emprego 98%, porque é o melhor lugar para um jovem estar 96%, porque gostam de aprender coisas novas 96% e porque querem uma vida melhor que a dos seus pais 95%.

Perguntados por que não gostam de vir à escola, os alunos reagiram a estas frases que lhes foram apresentadas da seguinte forma:

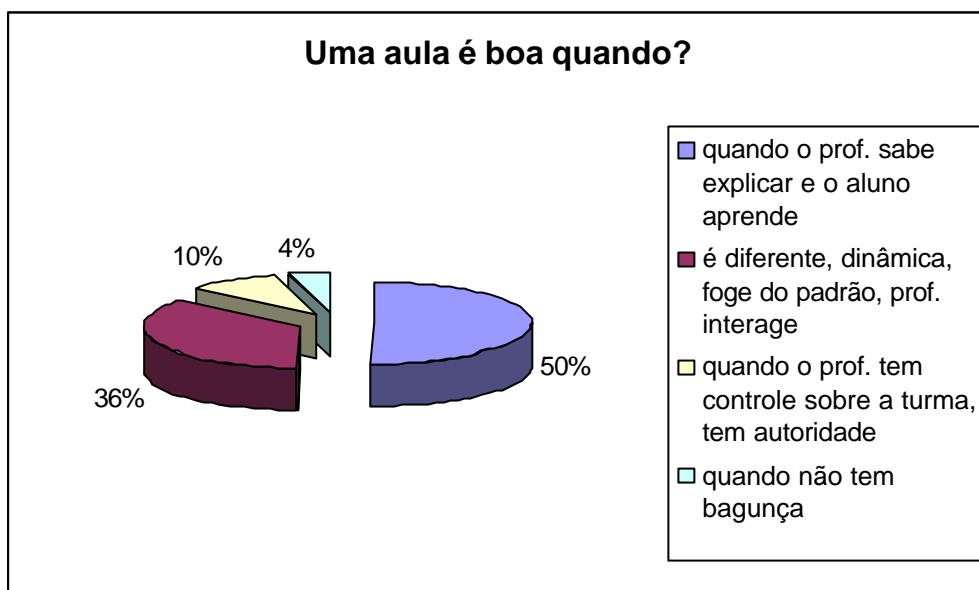
Não gosto de vir à escola	concorda	nem concorda nem discorda	discorda
Tem muita bagunça na sala de aula.	40,7%	5.4%	54%
Fico com preguiça.	34.8%	2.8%	62.4%
Não entendo as matérias.	27.6% %	5.6%	66.8%
Os professores faltam muito.	28.4%	4.9%	66.8%
A escola é desorganizada.	25.6%	4.9%	69.6%
Não gosto do uniforme .	23.1%	4.6%	72.3%
Tenho que trabalhar	21.7%	4.6%	73.7%
Os professores só dão aula p/ alguns alunos	19.2%	3.3%	77.5%
Os professores não respeitam os alunos	14.8%	4,3%	88%
As aulas não são interessantes	14.6%	3.6%	81.8%
Prefiro ficar em casa	13,3%	4,3%	82,4%
Me sinto muito preso	12.8%	2.6%	84.7%
Prefiro ficar em casa vendo TV	11.3%	2.6%	86.2%
Só venho porque a minha mãe quer	9.5%	1.8%	88.7%
Tenho problemas pessoais	10%	2.3%	87.7%
Tem muita violência	9.7%	1.8%	88.5%
Não tem merenda	5.1%	4.4%	90.5%
Prefiro ficar na rua	5.4%	2.3%	92.3%
Os colegas não gostam de mim	5.9%	1.3%	93%
Estou muito velho (a) para escola	5,4%	1.3%	92.8%
Sofro preconceito/sou discriminado	3.8%	1.3%	94.9%
Não serve para nada	0.8%	1.3%	98%.

Apesar de gostarem da escola eles elegem os motivos mais importantes que os levam a não gostar da escola e entre eles estão: a bagunça na sala de aula, o fato de não entenderem as matérias, o fato dos professores faltarem muito e, ainda, por que a escola é desorganizada. Essa hierarquia revela que ao contrário do que muitos professores pensam, eles querem e gostam de estudar.

Mas o que é uma aula boa para estes alunos?

50% dos alunos responderam que ela é boa quando o professor sabe explicar e o aluno aprende, 36% dos alunos uma aula é boa quando a aula é diferente, dinâmica, foge do

padrão e o professor interage, enquanto 10% acham que ela é boa quando o professor tem controle sobre a turma, e 4% dizem que ela é boa quando não há bagunça.



Sobre o Sucesso Escolar

Apenas 11% dos alunos responderam às perguntas referentes ao Programa Sucesso Escolar.

Dos respondentes 80% disseram que ficaram sabendo da existência deste programa pela escola ou pelos professores.

Mas perguntamos o que eles tinham achado das aulas de reforço e as respostas surpreenderam. Apesar de 53% terem sido indicados pela escola, 36% pediram para participar o que indica uma adesão importante.

Quando perguntados se haviam gostado das aulas, quase 90% dos alunos não responderam à pergunta. Dos respondentes 92% disseram que sim e que estavam gostando delas.

E o que esperavam eles dessas aulas de reforço? 59% disseram que esperavam melhorar sua nota. enquanto 31% disseram que buscavam estímulo para estudar..

E o que acham esses alunos dos professores?

Os alunos gostam dos professores. Diante de uma série de afirmativas os alunos responderam se concordavam ou discordavam delas.

Os alunos concordam com as seguintes afirmações:

os professores têm respeito pelos alunos 78%

os professores são dedicados 77%

os professores têm controle sobre a turma, 63%

são os professores distantes e têm pouco envolvimento com a turma, 41%

os professores só dão atenção aos bons alunos, 41%

os professores abusam do poder 30%

os professores são indiferentes aos alunos, 20%

os professores humilham os alunos 13%

os professores não querem nada. 11%

Assim, parece que a maior crítica dos alunos aos professores se concentra no fato de serem distantes, de darem mais atenção aos bons alunos e de abusarem do poder. O que indica críticas ao comportamento dos professores apesar de os considerarem bons professores.

Quando confrontados com as afirmativas abaixo relacionadas os alunos discordaram das seguintes afirmativas:

os professores acham alunos negros não têm vontade de estudar 84,9%

os professores tendem a discriminar os alunos negros. 81,6%

os professores tendem a discriminar os alunos pobres 80,6%.

os professores acreditam que as famílias negras dão menos importância ao estudo de seus filhos. 77,1%

os professores pensam que os pobres não têm vontade de estudar. 78,9%

os professores pensam que os alunos negros são geralmente pobres e por isso 50,7% têm mais dificuldade de aprender.

os professores pensam que os alunos negros estudam em escolas de baixa qualidade e por isso têm pior desempenho que os brancos. 48%

os professores pensam que os negros têm preconceito contra eles mesmos. 20,3%

A grande maioria dos estudantes, 72%, disse que a escola realiza atividades extra-classe e elencou as seguintes atividades:

Jogos e campeonatos, 86%.

Palestras e debates, 75,4%.

Festas, 73,6%

Passeios e estudos de meio ambiente, 61,1%.

Atividades de teatro, 59%.

Dança ou música, 55,7%.

Feira de ciências ou feiras culturais, 48,4%.

Banda de música, 33,5%.

Coral, 18%

Os temas debatidos, segundo os alunos, foram:

DST/AIDS, 69%

Drogas, 63,9%

Gravidez na adolescência, 63,6%.

Orientação profissional 31,9%.

Discriminação racial, 31,3%

Acesso à universidade, 30,7%.

Violência urbana, 27,3%

Negro na cultura brasileira, 23,9%.

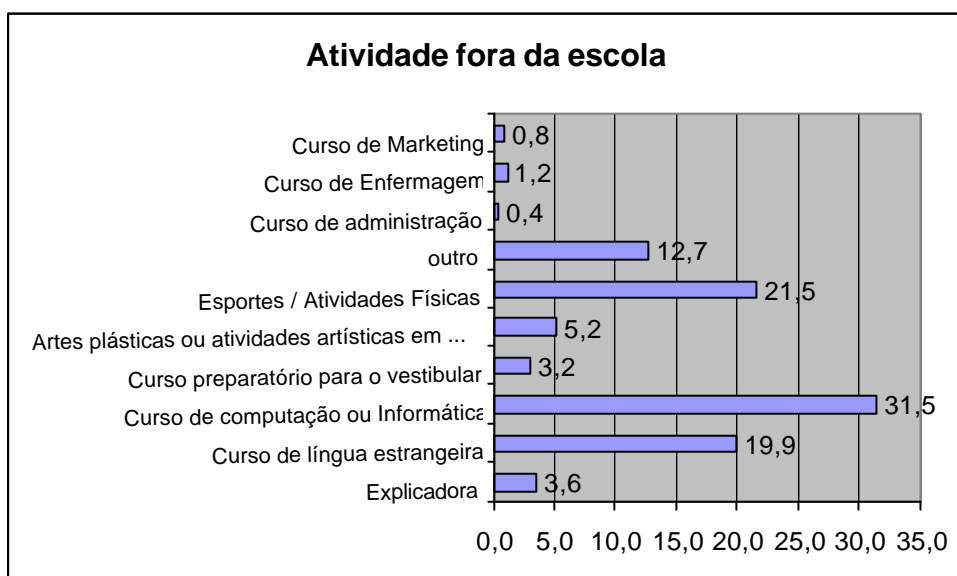
Discriminação sexual, 22,7%

Violência na escola, 21,8%.

Sobre hábitos de leitura e outras atividades

HÁBITOS DE LEITURA	Sempre	De vez em quando	Nunca
Revista em quadrinhos	14,3	43,0	42,7
Livros de literatura, romance, ficção, etc.	29,7	44,2	26,1
Jornais	58,1	31,2	10,7
Revistas de informação (Veja, Isto é, Época).	34,8	42,7	22,5
A bíblia	25,8	36,6	37,3

Sobre atividades fora da escola 31% afirmaram que fazem curso de informática, 22% fazem atividade esportiva e 20% curso de língua estrangeira, 5,2% curso de artes plásticas, 4% explicadora, 3% curso preparatório para o vestibular e o restante se distribui por outros cursos.



Sobre a participação em sindicatos e outras agremiações, a maioria absoluta não participa de nenhuma agremiação, 19,3%, no entanto, afirmaram que participam de grupo religioso.

Sobre namoro e amizade

	IDADE			
	Mais novos	Mais velhos	Mesma faixa	Indiferente
Namorados	8,2	30,3	33,4	28,0
Amigos	1,5	7,2	19,4	71,9
	INSTRUÇÃO			
	Mais instruído	Menos instruído	Mesmo nível	Indiferente
Namorados	32,2	1,0	32,0	34,8
Amigos	14,3	1,0	17,4	67,3
	NÍVEL ECONÔMICO			
	Mais ricos	Mais pobres	Mesma faixa	Indiferente
Namorados	7,0	0,8	36,1	56,2
Amigos	0,8	0,5	16,4	82,4
	COR			
	Mais escuros	Mais claros	Mesma cor	Indiferente
Namorados	5,7	8,2	14,9	71,2
Amigos		0,5	2,8	96,7
	APARÊNCIA FÍSICA			
	Mais bonito (a)	Mais feio (a)	Assim como você	Indiferente
Namorados	27,8	0,3	19,5	52,4
Amigos	1,3	0,5	3,1	95,1

Essas respostas indicam que idade, instrução, nível sócio econômico, cor e aparência física não são atributos que se leve em consideração na escolha de namorados e amigos. No entanto, na escolha dos namorados o fator mais relevante é a instrução e em segundo a beleza. A cor, apesar de indiferente, tanto na escolha de namorados quanto de amigos 71% e 96,7%, respectivamente, é levada em consideração na escolha dos namorados por 29% dos respondentes, entre os quais 5,7% preferem mais escuros, 23% ou da mesma cor ou mais claros. Notamos também que para a maioria dos estudantes o nível sócio econômico é indiferente para 56% na escolha dos namorados e 82% na escolha dos amigos. No entanto, na escolha dos namorados, mais de um 1/3 prefere pessoas da mesma faixa de renda ou mais ricos. Quanto à aparência física, na escolha dos namorados os mais bonitos têm a preferência.

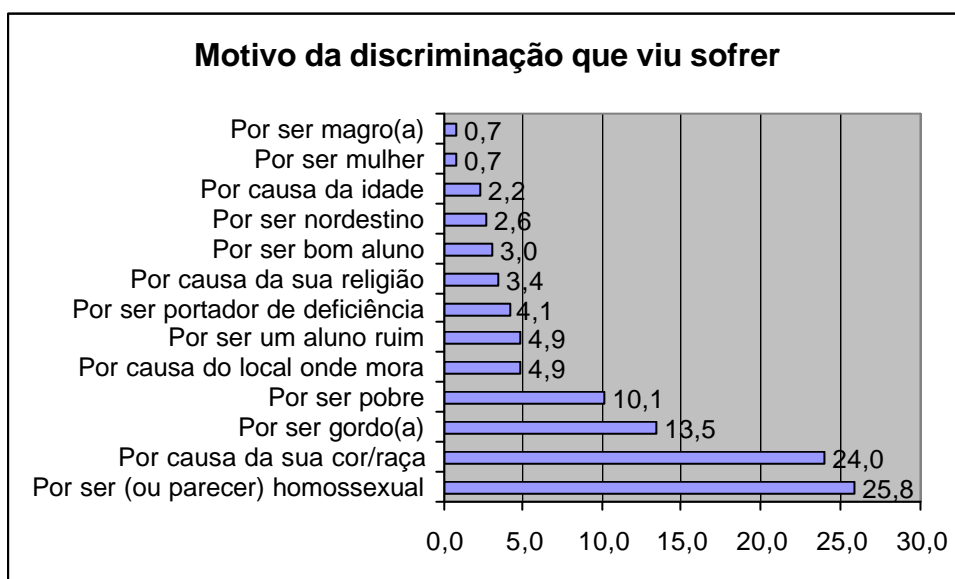
Mas como vêm a questão do preconceito ou discriminação?

Para medir as representações sobre a questão fizemos duas perguntas. A primeira se referia ao fato de terem visto alguém sofrer discriminação e a segunda se referia a terem sofrido eles próprios alguma discriminação.

Dos respondentes 60,7% disseram não ter visto ninguém sofrer discriminação ao passo que 39,3% sim.

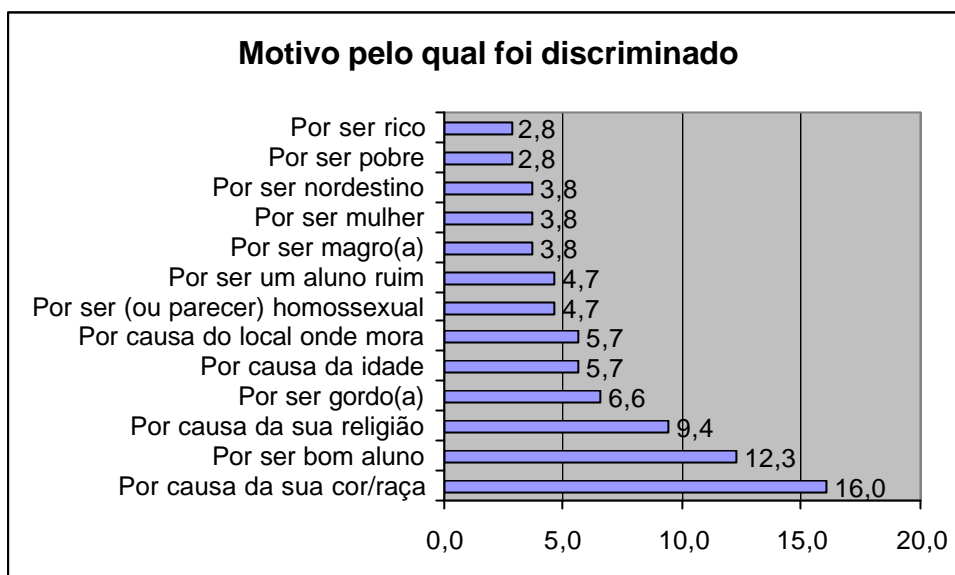
Perguntados sobre quem fora a vítima da discriminação, 72,4% disseram que foram alunos, 15,6% professores, 9,5% funcionários e 2,5% diretor.

Foram os seguintes motivos arrolados



Perguntados se o respondente já sofreu algum tipo de discriminação 17,1% disseram sim e 82,9% não. Perguntados quem os tinha discriminado 71,4% disseram que foram colegas, 17,9% professores, 6% funcionários e apenas 4,8% os diretores.

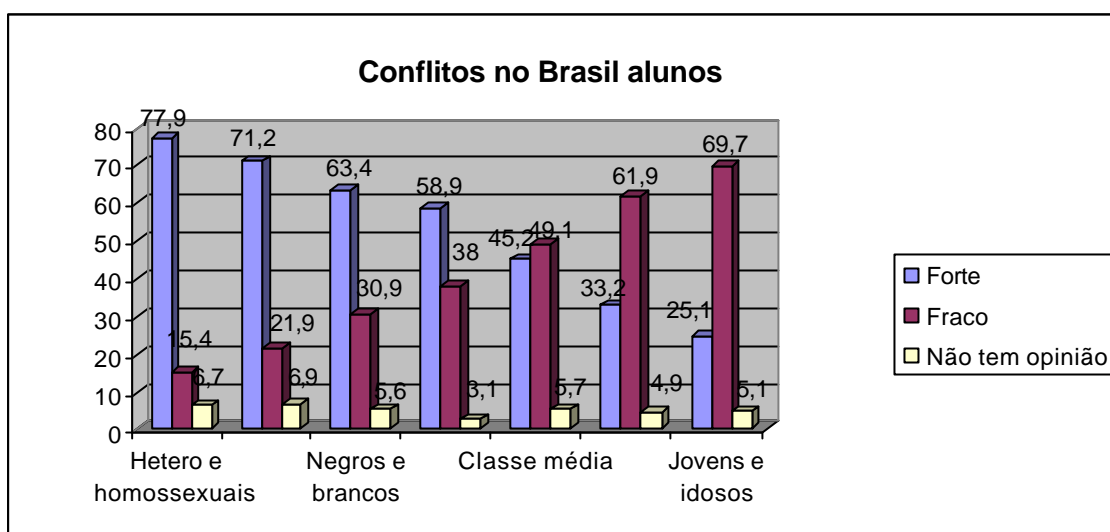
Perguntados sobre os motivos pelos quais foi discriminado responderam.



Visões sobre o Brasil:

Para a maioria dos estudantes os conflitos na nossa sociedade entre heterossexuais e homossexuais, pobres e ricos, negros e brancos, patrões e empregados, são fortes. Estas respostas seguiram o padrão respondido pelos estudantes da UFRJ no survey feito em 2005 (ver Fry, Grin e Maggie 2005)

CONFLITOS ENTRE GRUPOS SOCIAIS NO BRASIL			
	Forte	Fraco	Não tem opinião
Hetero e homossexuais	77,9	15,4	6,7
Pobres e ricos	71,2	21,9	6,9
Negros e brancos	63,4	30,9	5,6
Patrões e empregados	58,9	38	3,1
Classe média	45,2	49,1	5,7
Homens e mulheres	33,2	61,9	4,9
Jovens e idosos	25,1	69,7	5,1



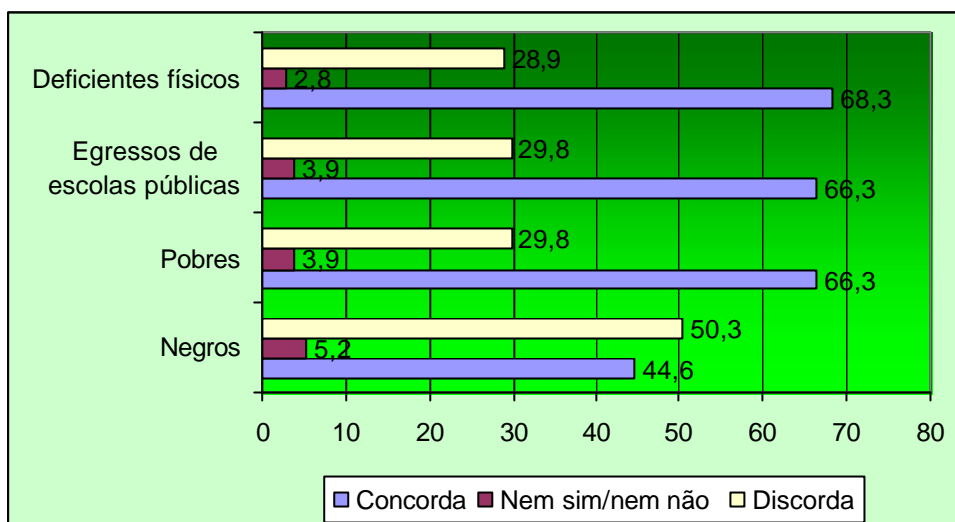
Sobre as diretrizes curriculares

Os estudantes em sua maioria não ouviram falar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o estudo das relações étnico-raciais e história da cultura Afro-Brasileira e Africana, apenas 30,1% disseram que já ouviram falar nelas. Segundo 58% dos alunos estas diretrizes não estão sendo implantadas. Mas 16,1% disseram que elas estão inseridas na disciplina de história, para 11,7% as diretrizes estão sendo implantadas por meio de palestras, 4,4% por meio de projetos especiais e 4,4% por meio de atividades interdisciplinares.

O que sabem sobre Cotas ou reserva de vagas nas universidades públicas?

Os estudantes em sua grande maioria, 77,9%, já tinham ouvido falar de cotas para negros, pobres, estudantes de escolas públicas e deficientes físicos.

Mas o que pensam sobre essa política?



Perspectivas futuras

Nestas escolas os estudantes em sua grande maioria 82,6% querem completar os seus estudos universitários, 11,5% querem fazer cursos profissionalizantes e apenas 5,6% querem completar o ensino médio. Finalmente, quando perguntados até onde acham que conseguirão chegar, 70,9% acham que chegarão até o final de um curso universitário, 17,8% ao final de algum curso profissionalizante e 11,3% ao final do ensino médio.

Mesmo havendo uma pequena defasagem entre o que querem fazer e até onde pensam conseguir estudar, os alunos têm uma grande esperança de obter os resultados pretendidos o que significa que acreditam no estudo, no futuro e na possibilidade de atingir as suas metas.

E o que pensam os professores?

Relação com a escola

A quase totalidade dos professores gosta de trabalhar na escola em que trabalha 95,4%. Foram solicitados por nós a avaliarem com notas de um a cinco, vários itens sobre a escola e seu relacionamento com ela. A maior nota sendo cinco.

Assim confrontamos os respondentes as afirmativas que seguem:

Notas	1	2	3	4	5
Salário	66,7	15,2	10,9	4,3	3,0
Participação pais na vida escolar	29,7	27,2	27,9	10,5	4,7
Alunos e criminalidade	19,6	11,2	18,4	27,6	23,2
Material didático	16,3	14,7	33,0	24,3	11,7
Tamanho das turmas	15,1	9,2	25,2	26,6	23,9
Engajamento político	9,6	10,3	23,7	30,6	25,8
Índice de Repetência	8,8	18,2	43,2	24,9	4,9
Disciplina dos alunos	8,6	16,5	35,6	30,4	8,9
Atividades extra-classe	7,3	12,0	36,0	29,0	15,7
Rotina burocrática	7,1	13,6	32,2	29,5	17,6
Estado geral das instalações	6,6	14,8	28,9	29,5	20,3
Segurança da escola	6,3	9,6	21,9	25,2	36,9
Merenda	6,2	10,5	20,3	33,0	30,1
Relação idade/série	5,0	8,6	27,2	32,9	26,2
Disciplina	4,9	9,5	27,9	36,7	21,0
Localização da escola	3,0	7,2	12,8	20,1	56,9
Tradição da escola	2,7	4,8	13,7	27,6	51,2
Autonomia do professor	2,6	2,6	15,1	33,6	46,1
Aproveitamento alunos	2,6	2,6	15,1	33,6	46,1
Administração	2,3	4,6	20,8	33,0	39,3
Convívio com a direção	2,3	3,3	10,2	25,3	58,9
Convívio com os funcionários	0,3	1,3	7,5	23,9	66,9
Convívio com os alunos	0,3	10,5	39,7	49,5	
Convívio com os colegas	0,3	14,1	31,5	54,1	

O item, mas mal avaliado foi o salário professores, seguido da participação dos pais na vida escolar, do envolvimento dos alunos com a criminalidade, do material didático e do tamanho da turma.

Perguntados sobre se concordavam ou não com alguns programas da Secretaria de Educação do Estado responderam que concordam na seguinte ordem:

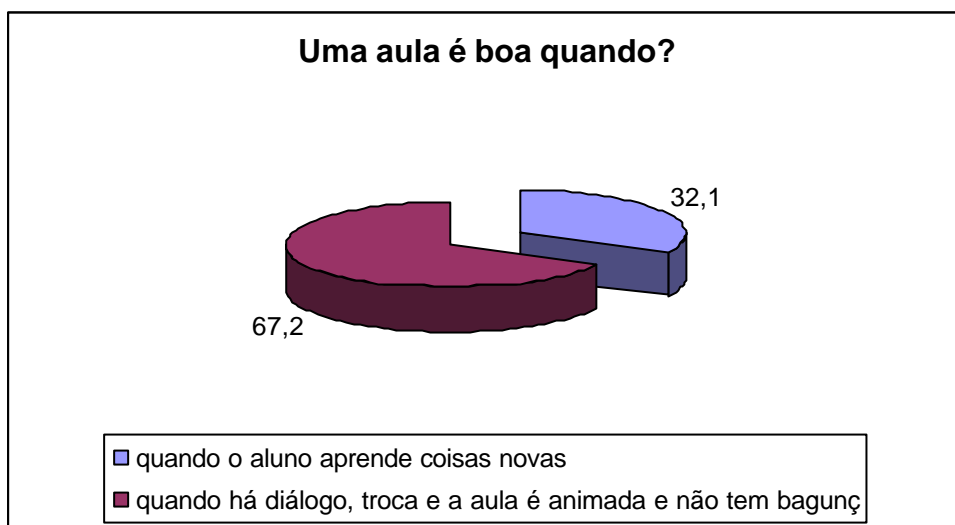
Projetos	Não concorda nem		
	Concorda	discorda	Discorda
Informática aplicada	97,4	1,1	1,5
Escola vai ao teatro	96,9	2,3	0,8
Merenda escolar	94,8	1,0	4,2
Jogos da educação	94,6	2,1	3,3
Programa de leitura	93,5	2,8	3,7
História e cultura afro-brasileira	92,9	3,5	3,5
Escola faz arte	92,7	4,7	2,6
Saúde escolar	90,3	2,8	6,9
Xadrez na escola	87,3	7,5	5,2
Registro único aluno	85,3	6,7	6,7
Escola de paz	78,6	8,7	12,7
Quadro de horários	70,7	5,8	23,6
Secretaria da diversidade	70,2	16,3	13,5
Kits escolares	69,6	4,9	25,5
Sucesso escolar	52,0	3,6	44,4
Acelera Jovem	42,4	9,3	48,3
Ensino religioso	40,1	5,6	12,7
Nova Escola	24,7	0,7	74,7

Quando perguntados sobre suas expectativas em relação ao Programa Sucesso Escolar 42% responderam que esperavam melhorar a nota e a frequência dos alunos, 47% que estimulasse os alunos para o estudo, 9% que diminuísse a repetência e 2% que preparasse os alunos para o vestibular.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Estudo das Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Africana 70% afirmaram conhecer essas diretrizes. Diante de uma pergunta estimulada, 55% disseram serem importantes para a formação dos alunos, 21% serem politicamente importantes, 7% disseram que corrige uma injustiça em relação aos afro-descendentes e 17% disseram que são ineficazes embora 50% disseram que elas não estão sendo aplicadas em sua escola.

Sobre o que é uma boa aula os professores responderam em aberto da mesma forma que os alunos. Nenhum deles se referiu, quer ao próprio esforço de preparar a aula, quer à sua responsabilidade de dar uma aula boa. A maioria, 68%, disse que uma aula era boa quando era dinâmica, quando havia interação entre alunos e professores, enfim uma aula

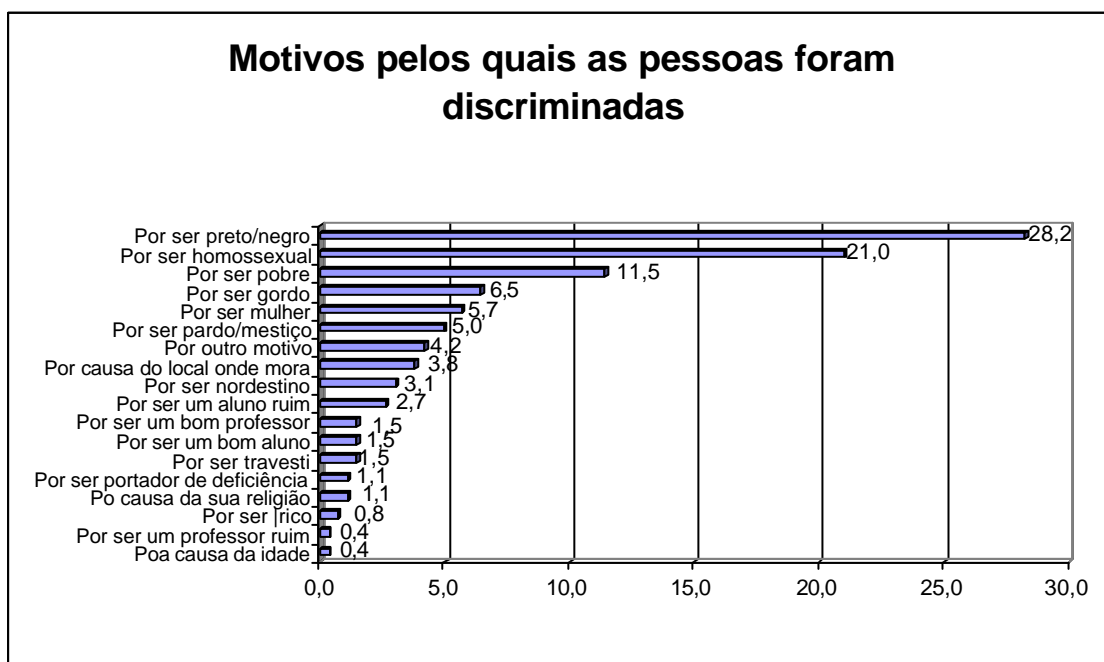
interessante. Apenas 32% afirmaram que uma aula era boa quando os alunos aprendiam coisas novas.



Sobre se já presenciaram ou já sofreram algum tipo de discriminação

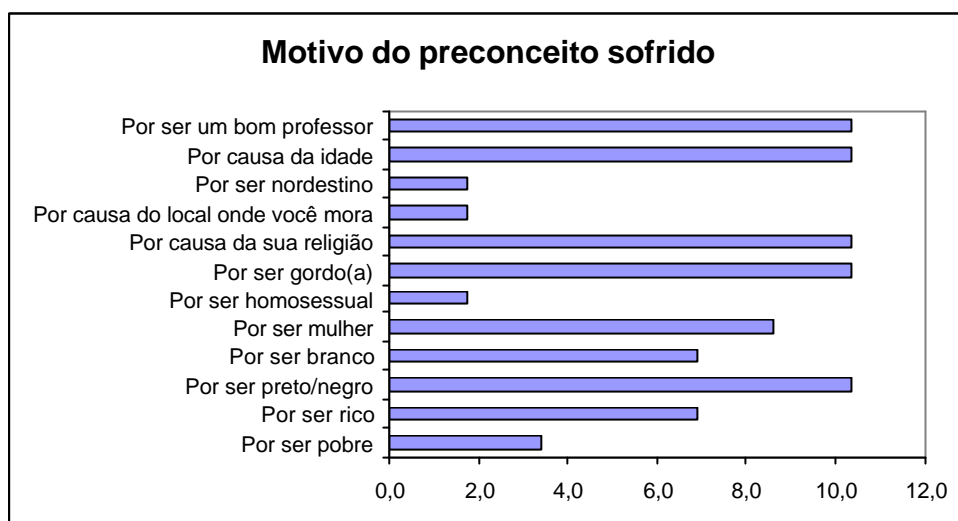
Perguntados sobre se já presenciaram algum tipo de discriminação 62,8% afirmaram não ter presenciado. Sobre quem sofreu a discriminação, responderam alunos 58,9%, professores 25,7 e funcionários, 3,4%..

Perguntados sobre os motivos pelos quais a pessoa foi discriminada



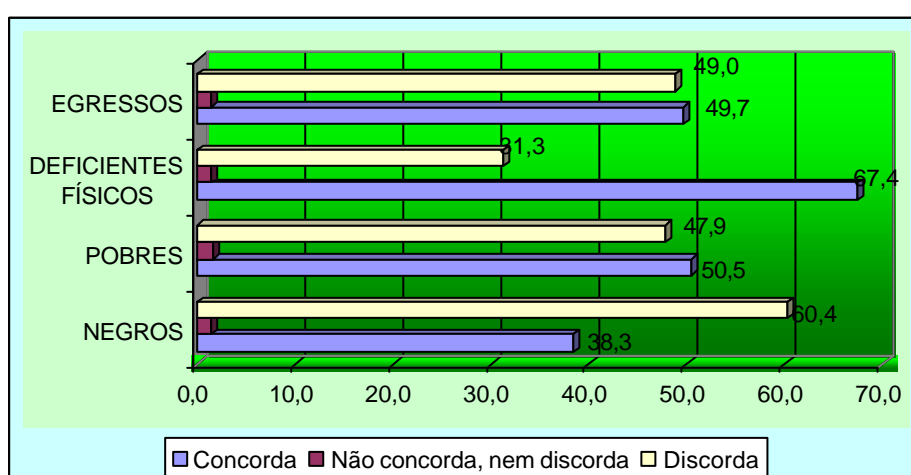
Mas perguntados se já sofreram algum tipo de discriminação 89% respondeu que não.

Perguntados os motivos de tal discriminação



Perguntados quem discriminou responderam 43% disseram outros professores, 29,4% alunos, 13,7% diretores, 11,8% outros que não sabiam, e entre os que sabiam 6% disseram outros professores e 4% alunos.

Sobre as cotas ou reservas de vagas



Os professores parecem com concordar com as cotas, em sua maioria, no entanto, concordam menos com as cotas para negros e egressos de escolas públicas.

Sobre a repetência e outros temas

Confrontados com as frases abaixo relacionadas sobre as causas dos índices de repetência nas escolas, responderam:

	Concorda	Não concorda, nem	Discorda
ALUNOS NÃO TÊM BASE	89,5	1,0	9,5
AS FAMÍLIAS NÃO ACOMPANHAM A VIDA ESCOLAR	85,1	3,3	11,6
ALUNOS NÃO ESTUDAM /NÃO SE ERFORÇAM	80,3	0,7	19,1
AS FAMÍLIAS SÃO DESETRUTURADAS	77,4	3,0	19,7
ALUNOS FALTAM MUITO ÀS AULAS	68,9	3,9	27,2
ALUNOS PRECISAM TRABALHAR	68,4	3,0	28,6
PROFESSORES ESTÃO DESESTIMULADOS	67,9	1,6	30,5
ALUNOS SÃO FRACOS	67,0	2,0	31,0
RECURSOS PEDAGÓGICOS SÃO LIMITADOS	64,8	3,3	31,9
SOBRECARGA DE TRABALHO DOS PROFESSORES	64,5	2,0	33,6
AS FAMÍLIAS NÃO DÃO VALOR AO ESTUDO/À ESCOLA	61,4	4,3	34,3
FALTAM INICIATIVAS DAS ESCOLAS NA BUSCA DE SOLUÇÕES	51,7	3,0	45,4
ALUNOS NÃO QUEREM NADA	47,9	4,3	47,9
AULAS SÃO DESINTERESSANTES	46,9	3,9	49,2
MUITA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	46,1	7,2	46,7
CONCORRÊNCIA ENTRE A ESCOLA E A CRIMINALIDADE	37,1	6,4	56,5
ALUNOS VÊM DE COMUNIDADE POBRE	29,9	4,6	65,5
DEVIDO À APROVAÇÃO AUTOMÁTICA	29,9	4,6	65,5
ALUNOS MUDAM MUITO DE ESCOLA	27,4	7,0	65,6
PROFESSORES NÃO SE ESFORÇAM	18,4	2,6	79,0
PROFESSORES NÃO SÃO BONS	12,1	3,3	84,6
ALUNOS NÃO TÊM JEITO	10,9	4,3	84,9
OS PROFESSORES SÃO MUITO RIGOROSOS	10,5	1,3	88,2

Assim sendo, os professores não acham de maneira alguma que os altos índices de repetência são produzidos por algum tipo de falta de base ou fraqueza dos professores. Eles explicam o alto índice de repetência nestas escolas por razões alheias à sua vontade e por regras impostas de cima como a aprovação automática, e nos próprios alunos ou em suas famílias. Reconhecer que as aulas são desinteressantes como disseram 46% dos professores pode ser um indicador de que, em algum nível, os professores estão implicados nisso. A frase que mais ouvimos ao longo do trabalho de campo, "os alunos não querem nada" obteve uma concordância de 47% dos professores, mas quando perguntamos sobre se a repetência se devia ao fato deles "não terem jeito", frase muito repetida nos corredores da escola, ouve uma negativa importante. Isso nos levou a pensar que a frase muito ouvida nos corredores e nas entrevistas tem um contexto para

ser dita e talvez não seja realmente a afirmação de um destino inexorável para estes jovens estudantes.

Frente à observação das desigualdades raciais no desempenho escolar, os professores foram perguntados em que medida concordavam com as seguintes frases que reproduzimos aqui:

	Concorda	Não concorda, nem discorda	Discorda
Os negros têm preconceito contra eles mesmos.	77,0	2,7	20,3
Os negros estudam em escolas de baixa qualidade.	49,8	1,7	48,5
Os negros são geralmente pobres, e por isso têm mais dificuldades que os brancos.	48,0	1,3	50,7
Os professores não acreditam na vontade de aprender dos alunos pobres.	19,4	1,6	78,9
Os professores tendem a discriminar os alunos pobres.	17,8	1,6	80,6
As famílias negras dão menos importância aos estudos dos seus filhos.	16,7	6,1	77,1
Os professores tendem a discriminar os alunos negros.	16,1	2,0	81,9
Os professores não acreditam na vontade de aprender dos alunos negros.	12,8	2,3	84,9

Sobre namoro e amizade

IDADE				
	Mais novos	Mais velhos	Mesma faixa etária	Indiferente
Namorados	9,1	20,2	31,3	39,4
Amigos	2,3	1,3	10,6	85,1
INSTRUÇÃO				
	Mais instruídos	Mais instruídos	Mesmo nível de instrução	Indiferente
Namorados	11,5	1,4	51,7	34,5
Amigos	2,3	18,2	78,5	0,3
NÍVEL ECONÔMICO				
	Mais ricos	Mais pobres	Mesma faixa de renda	Indiferente
Namorados	8,8	1,0	32,5	57,6
Amigos	1,0	0,3	7,6	91,1
COR				
	Mais escuros	Mais claros	Mesma cor	Indiferente
Namorados	3,0	2,7	14,9	79,4
Amigos		0,3	2,3	97,4
APARÊNCIA FÍSICA				
	Mais bonito (a)	Mais feio (a) que você	Assim como você	Indiferente
Namorados	15,9	1,7	15,3	67,1
Amigos	0,3	0,3	2,6	96,7

Essas respostas indicam que os professores assim como os estudantes são muito democráticos ao escolherem seus amigos e namorados. No entanto, na escolha dos namorados parece que o nível sócio econômico, a aparência, a idade e a instrução importam mais.

Sobre hábitos de leitura e outras atividades

HÁBITOS DE LEITURA	Sempre	De vez em quando	Nunca
JORNAIS	86,6	12,5	1,0
REVISTAS DE INFORMAÇÃO (VEJA, ISTOÉ, ÉPOCA)	69,5	25,6	4,9
LIVROS DE LITERATURA, ROMANCE, FICÇÃO.	52,1	41,0	6,9
A BÍBLIA	26,7	27,7	45,5
REVISTA EM QUADRINHOS	9,8	35,1	55,1

Os professores não participam de associações profissionais ou outras agremiações. A resposta afirmativa concentrou-se na participação no sindicato e em grupos religiosos como veremos a seguir:

Partido político 9,5%

Sindicato 28,7%

Grupo religioso 27,7%

Associação Profissional 13,4%

Ong 8,7%

Associação de moradores 4,7%

Movimento negro 3,6%

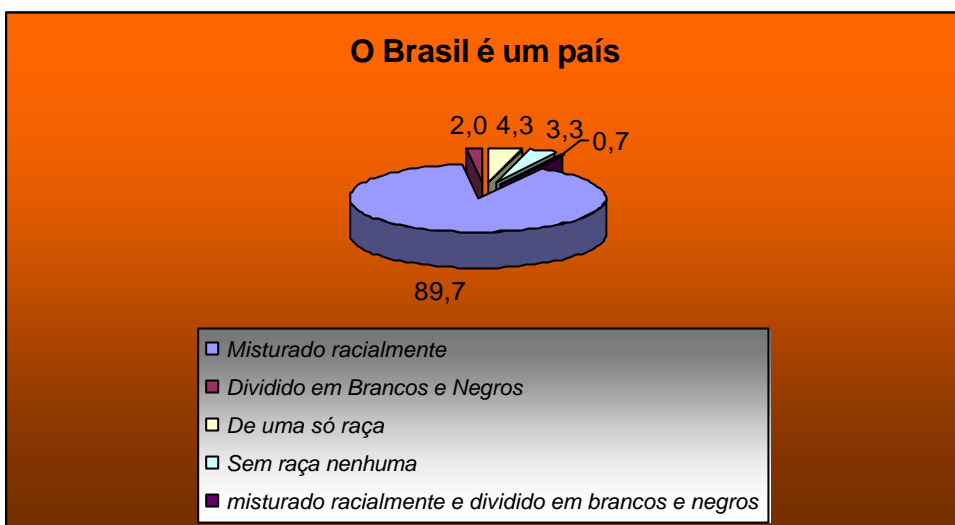
Visões do Brasil

CONFLITOS ENTRE GRUPOS SOCIAIS NO BRASIL			
	Forte	Fraco	Não tem opinião
Pobres e ricos	69,8	27,9	2,3
Hetero e homossexuais	68,2	28,5	3,5
Patrões e empregados	59,2	39,8	1
Negros e brancos	43	55,4	1,6
Classe média e classe trabalhadora	36,1	60,3	3,6
Homens e mulheres	35,7	62,6	1,6
Jovens e idosos	33,4	64,9	1,6

Espantou-nos o grau de concordância desses professores em relação à nossa sociedade, sobretudo ao conflito entre ricos e pobres e negros e brancos, mas estas respostas parecem estar em consonância com outras pesquisas em que a pergunta foi feita. ⁴¹

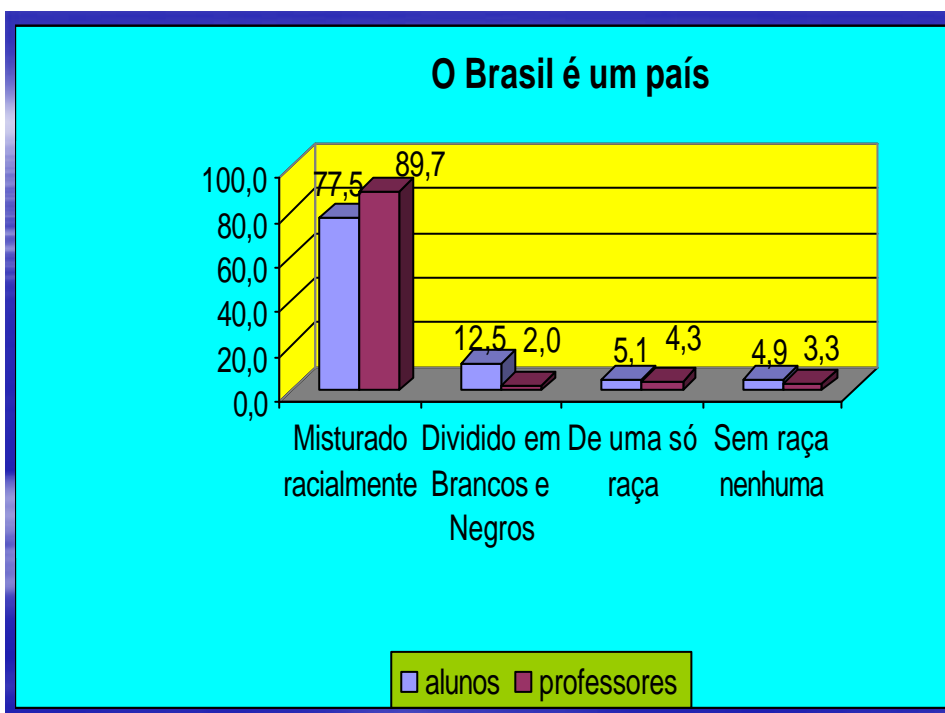
Perguntados sobre como viam a nossa sociedade em uma pergunta estimulada pelo entrevistador, 89,7% disse que éramos uma sociedade misturada racialmente, 4,3% de uma só raça, 3,3% sem raça nenhuma, 2% divididos entre brancos e negros e 0,7% misturados racialmente e divididos entre brancos e negros. Nesse item diferem dos alunos que vêem uma sociedade mais dividida entre brancos e negros.

⁴¹ Esta pergunta consta também do questionário aplicado entre alunos, professores e funcionários da UFRJ e as respostas foram coincidentes.

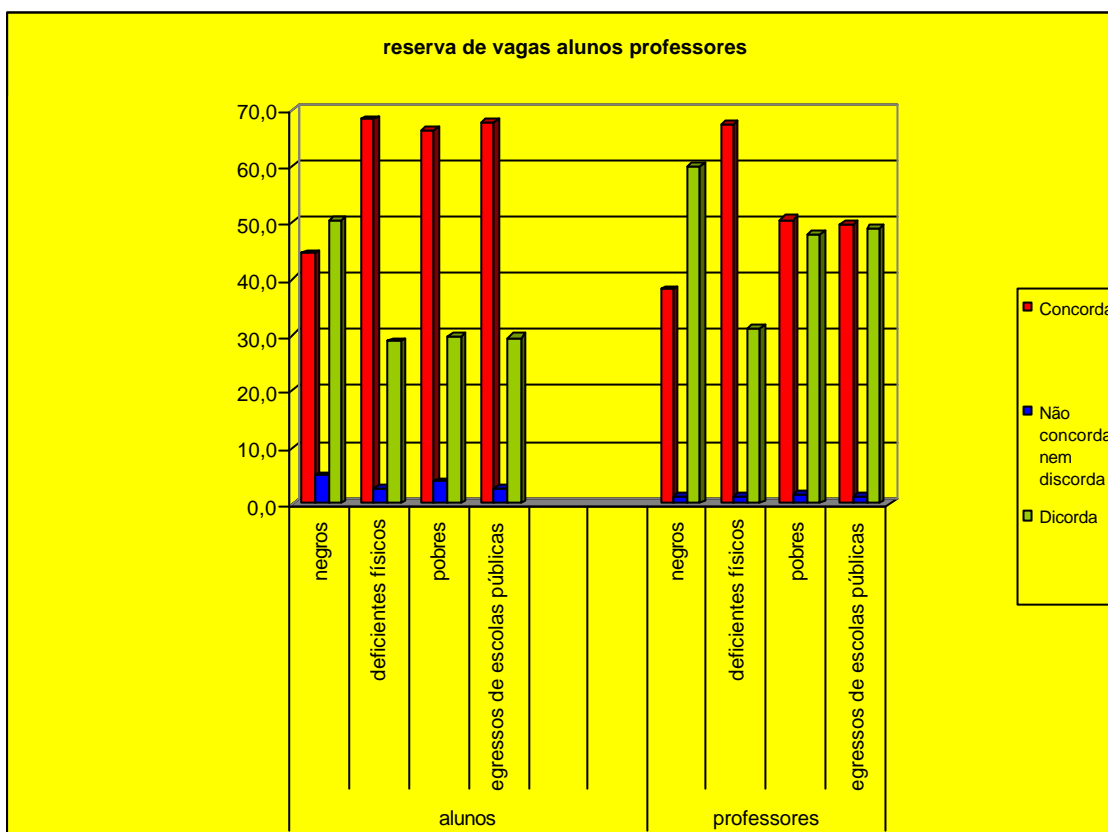


IV Comparando as percepções de alunos e professores

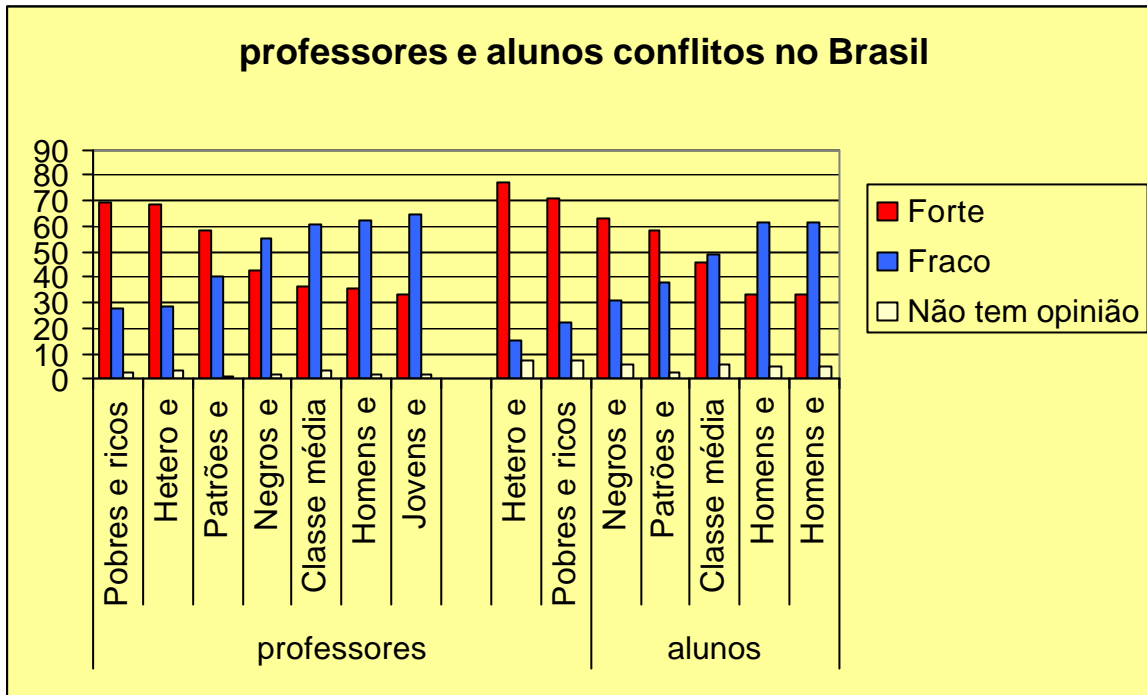
Em relação à visão que têm da sociedade brasileira os alunos parecem se diferenciar dos professores, pois vêem o Brasil mais dividido entre brancos e negros do que os professores e menos como um país miscigenado.



Em relação à reserva de vagas nas universidades públicas parece que estudantes e professores tendem discordar mais da reserva de vagas para negros, mas a opinião dos dois grupos é mais ou menos coincidente. Os estudantes parecem concordar mais com a reserva de vagas para negros do que os professores.

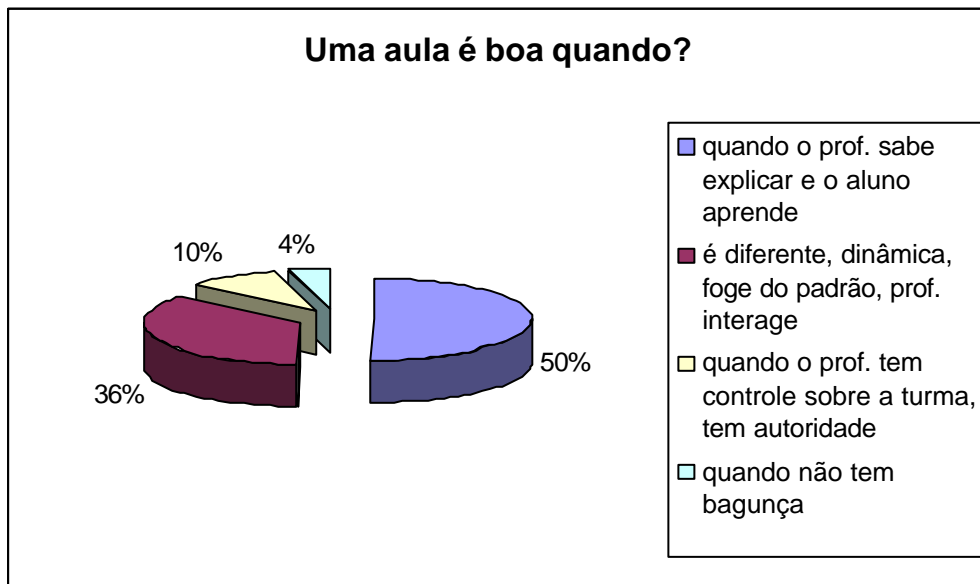


Em relação aos conflitos no Brasil os professores parecem achar que são menos fortes que o mais forte conflito se dá entre ricos e pobres, ao passo que os alunos consideram que o mais forte conflito se dá entre heterossexuais e homossexuais.

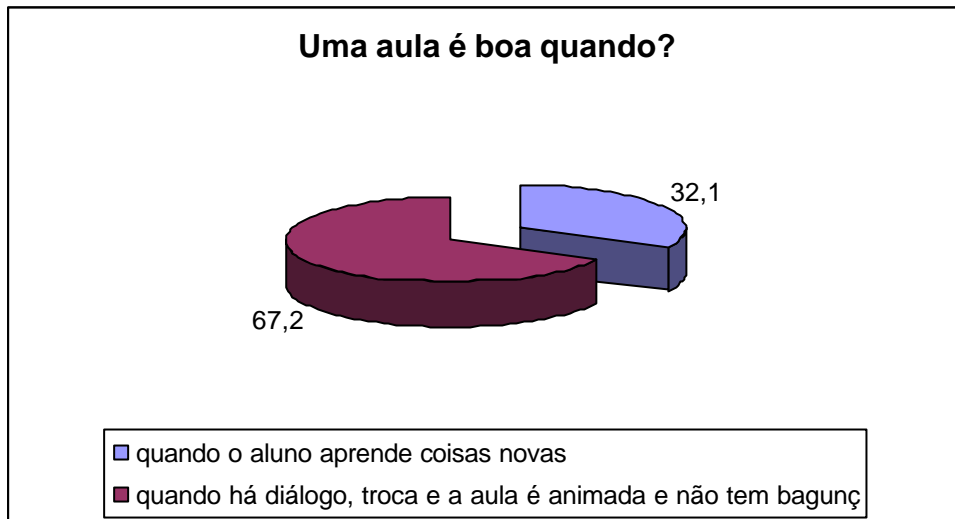


Para os professores uma aula é boa quando é interessante, ao passo que para 50% dos alunos ela é boa quando os alunos aprendem. Os professores parecem não se ver implicados na qualidade das aulas que dão.

O gráfico a seguir demonstra essa afirmação.



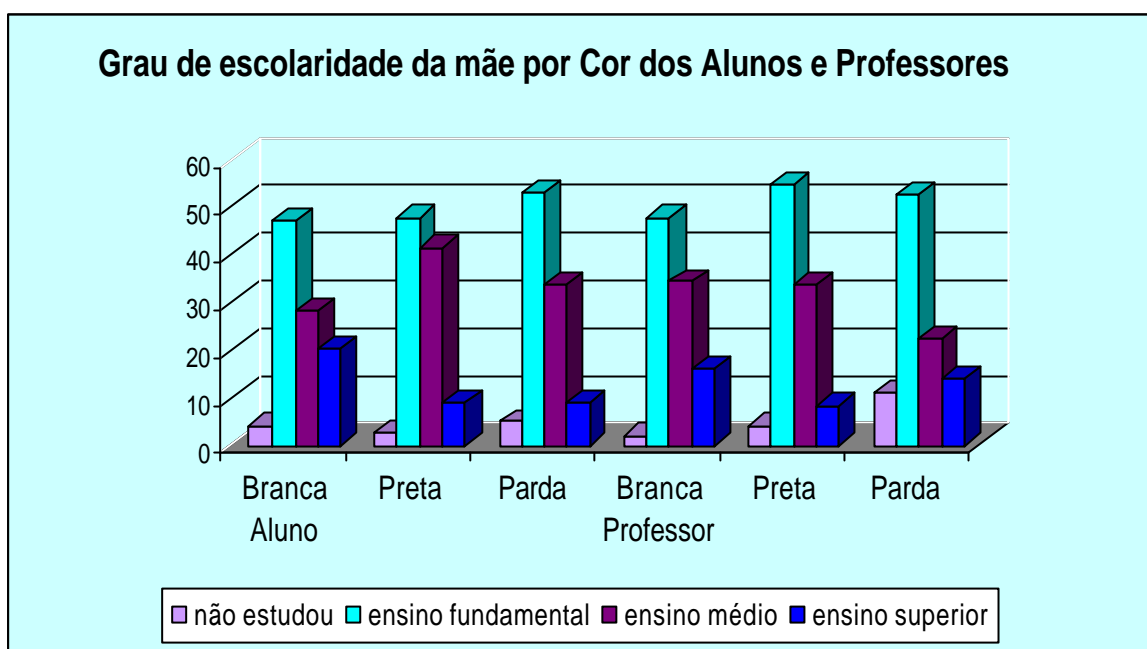
Para os professores, em sua grande maioria, a aula é boa quando é animada.



V Mas como e em que se diferenciam alunos e professores entre si?

Alunos e professores parecem ser grupos muito homogêneos. As variáveis de controle como cor/raça e educação de mãe quando cruzadas com as percepções e os perfis de cada grupo parecem não significar muito..

Cruzando respondentes por cor com o nível educacional de suas mães, verifica-se que não há muito diferença entre os dois grupos e dentro dos dois grupos. Os pardos parecem ter as maiores disparidades. Os professores auto declarados pardos têm mais mães sem nenhuma educação, mas também mais mães com ensino superior do que as mães dos professores que se autodeclararam brancos. As mães dos estudantes que se declararam pretos e brancos têm o mesmo nível de ensino médio que é maior do que o nível médios das mães dos estudantes que se autodeclararam pardos. Mas essas diferenças não parecem significar muito.

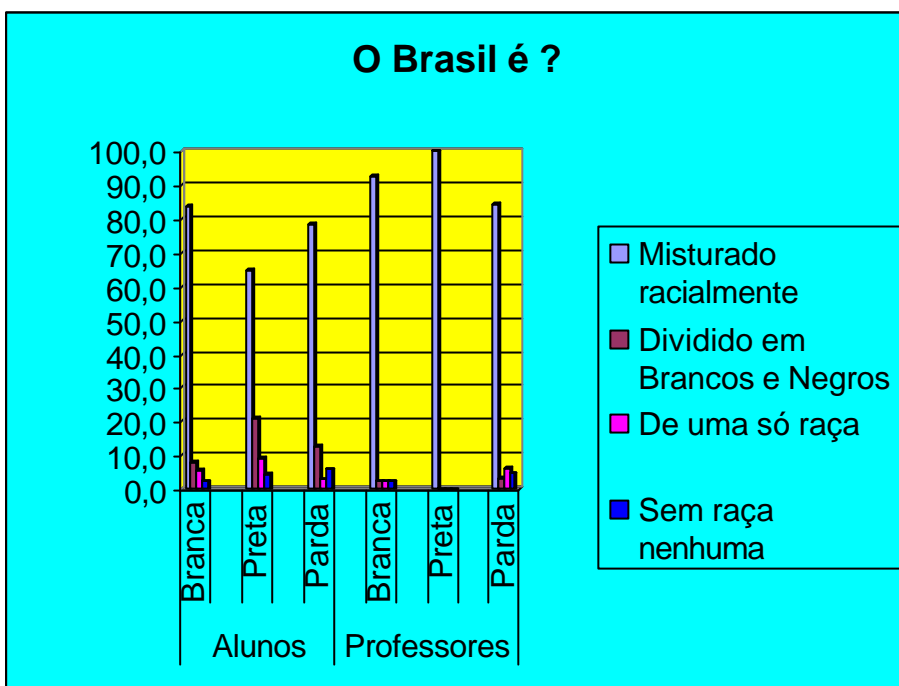


Para os alunos, tomamos como variável de controle a cor/raça auto atribuída, o sexo e o turno em que estuda. Fizemos muitas perguntas para avaliar as diferenças de posição social entre os respondentes e decidimos tomar a educação da mãe como um indicador mais confiável para definir as diferenças de classe entre eles.

Para os professores tomamos como variável de controle a cor/raça auto atribuída, o sexo e a disciplina que lecionam - humanas ou exatas. Fizemos também muitas perguntas para avaliar as diferenças de posição social entre os respondentes e decidimos tomar a educação da mãe como um indicador mais confiável para definir as diferenças de classe ou posição social.

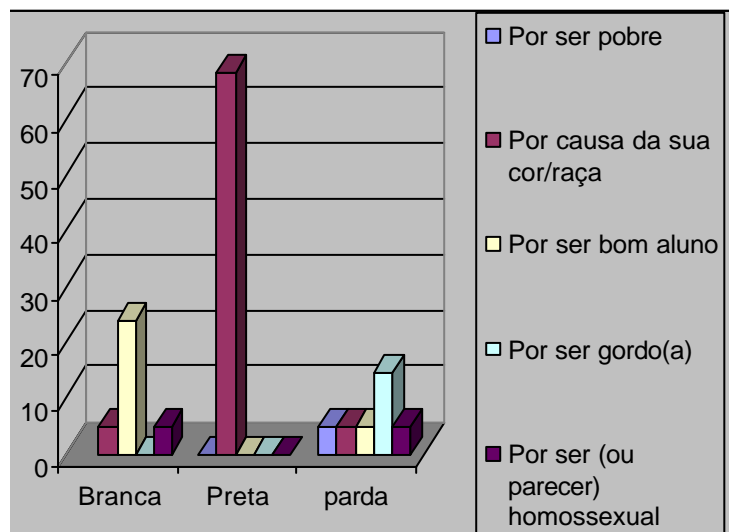
Não encontramos muitas diferenças entre essas variáveis e as percepções dos estudantes entre si e também dos professores. Os gráficos abaixo podem ilustrar a questão.

Em relação à visão que têm da nossa formação social parece também que há pouca diferença entre professores e alunos, assim como entre alunos e entre professores.

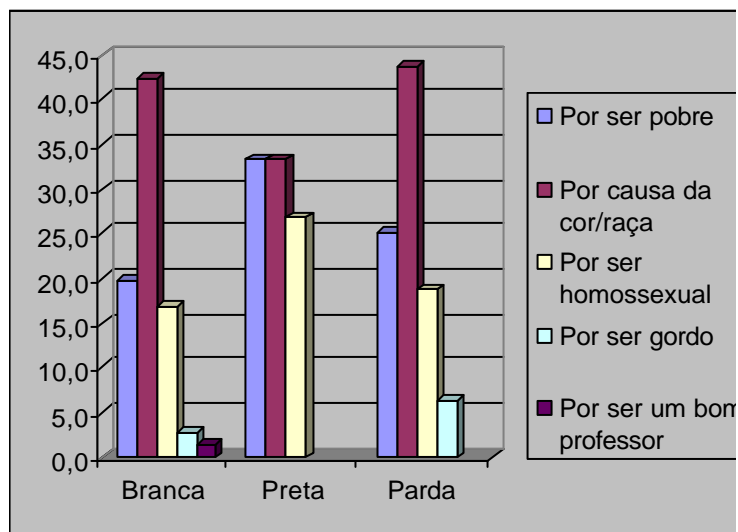


Motivos da discriminação que viu sofrer

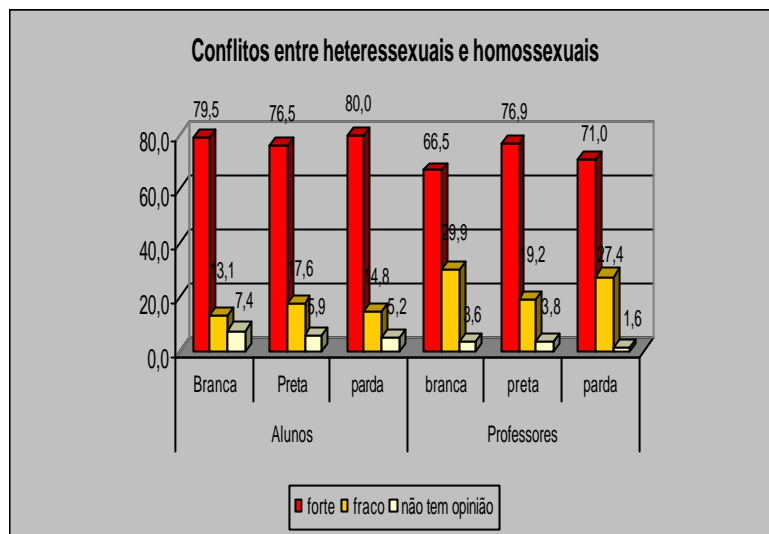
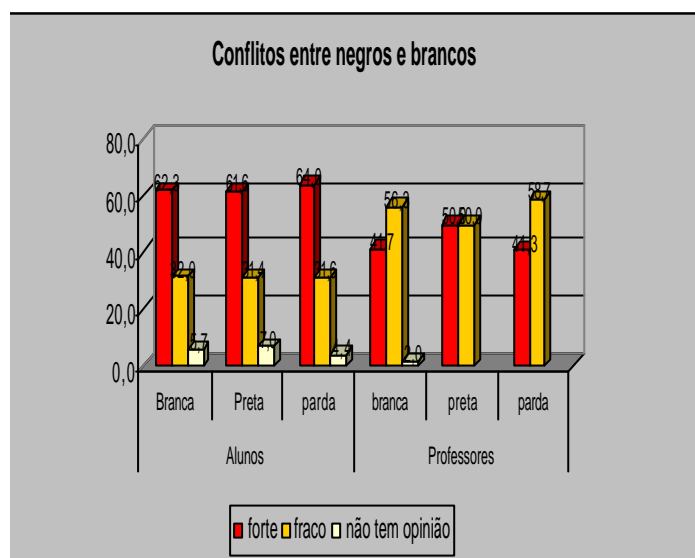
Alunos



Professores



Conflitos entre negros e brancos e entre heterossexuais e homossexuais



O que significam os números descritos nesses gráficos?

Professores e alunos parecem não se diferenciar muito nem em seu perfil social e nem tampouco nas suas percepções sobre os temas levantados.

Os alunos parecem, no entanto, acreditar mais na escola, nos professores e na própria função da escola do que os professores.

Eles gostam da escola, gostam dos professores e acreditam que vão conseguir atingir os seus principais objetivos: ter uma vida melhor que a de seus pais e conseguir um emprego.

Os professores, de certa forma, confirmam as expectativas dos alunos porque tendo conseguido sair, em sua maioria, de famílias com o mesmo capital educacional obtiveram o emprego, pois, também em sua grande maioria são funcionários públicos e muitos deles certamente têm uma vida melhor do que aquelas que seus pais tiveram. Poucos professores têm mães com ensino superior e todos os professores entrevistados têm nível superior, alguns com mestrado e uns poucos com doutorado.

Esses números, embora sempre sujeitos a críticas e, certamente, sendo limitados ao universo pesquisado, confirmam as nossas observações ao longo do trabalho de campo. Tudo se passa nestas escolas, como se os professores, neste nível de ensino, mesmo tendo um capital educacional e social muito próximo ao de seus alunos, não vissem neles o seu reflexo. Há, assim, uma espécie de desilusão dos professores que, inseridos em um sistema que reforça a punição e não o prêmio, acabam sucumbidos diante da tarefa que é primordial para o nosso país: educar e ensinar ao maior número possível pessoas. Para os professores, muitos desses alunos são como “*outsiders*” buscando se instalar no mundo dos estabelecidos.

No capítulo final desse trabalho pensaremos nesse tema sobre o viés da escola e não propriamente dos atores envolvidos nela.

Capítulo IV

A sala de Aula

Este capítulo será dividido em duas partes que foram escritas por duas pesquisadoras da equipe. Na primeira parte a autora compara dois tipos de escola, uma municipal e a outra estadual, e rituais (aula e conselhos de classe) em dois níveis de ensino, o ensino fundamental e o médio. Com esta comparação chega-se a definir um padrão quase universal de aula, uma estrutura. Na segunda parte do capítulo as observações foram realizadas em uma escola estadual considerada uma boa escola tanto por seus professores e alunos quanto pela comunidade em geral.

Parte I – Centro e Periferia: um estudo sobre a sala de aula

Maria de Lourdes Sá Earp⁴²

Uma das perguntas que orientaram nossa pesquisa foi: como a repetência se produz no âmbito da escola, nas estruturas escolares? Para responder a essa pergunta, um dos principais interesses é a sala de aula, na medida em que, como definiu Fourquin (1995), a análise da sala de aula é a “a encarnação e quintessência da análise do processo de escolarização” (p.257).

Adotar a sala de aula como encarnação do processo de escolarização é considerá-la como organização social – daí, o estudo dos processos interacionais – e, ao mesmo tempo, como local privilegiado de transmissão do saber (p.259).

O ensino no Brasil apresenta altos índices de retenção e de repetência bem como baixos níveis de desempenho e de proficiência dos alunos. Indicadores nacionais de avaliação como Saeb, ENEM bem como testes internacionais como Unesco/Orealc e OECD (Pisa) que o sistema de educação não está provendo ensino para todos, como a constituição brasileira determina. Além disso,

⁴² Este ensaio faz parte da minha tese de doutorado “Descrindo o fenômeno da repetência da escola brasileira: etnografia na escola” cujo objetivo é aprofundar o conhecimento do fenômeno da repetência, principal impedimento para a universalização da conclusão do ensino fundamental no Brasil.

O ensino público não está conseguindo contribuir para uma diminuição das desigualdades fora da escola... Em geral, os resultados dos testes de desempenho brasileiro em avaliações nacionais e internacionais sugerem que o sistema educacional não tem conseguido preparar a maioria dos alunos para a vida ou para futuros estudos (Oliveira e Schwartzman, 2005, p.60-61).

A sociologia da educação vem se debruçando sobre a questão das desigualdades educacionais e desde a década de 1960-70 várias teorias explicativas se tornaram consensos entre os pesquisadores. Devem ser destacados os resultados produzidos nos EUA no famoso Relatório Coleman e a teoria sobre a “reprodução” da escola, do sociólogo francês Pierre Bourdieu. A principal conclusão do primeiro foi constatar que as características do ambiente familiar e especialmente o nível de instrução dos pais melhor explicariam as diferenças de desempenho escolar. O segundo foi responsável pela teoria que se tornou paradigma nos estudos sociológicos sobre Educação, a teoria da reprodução. De acordo com Bourdieu, a escola não seria uma instância neutra que transmite uma forma de conhecimento intrinsecamente superior ou que avalia os alunos a partir de critérios universalistas. Ao contrário, é uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação exercida pelas classes dominantes, na medida em que a cultura consagrada e transmitida pela escola - a cultura da classe dominante - é socialmente reconhecida como válida e legítima. A “autoridade pedagógica” só pode ser garantida pelo caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar, apresentada como cultura neutra. Na verdade, os alunos estariam preparados de forma desigual, pela respectiva cultura familiar, para compartilhar o processo de ensino como também para participar dos processos de avaliação escolar. A seleção escolar reflete as desigualdades sociais. A escola trata como “iguais de direito” indivíduos “desiguais de fato”. Para Bourdieu, o mecanismo suplementar que converte as desigualdades culturais em desigualdades escolares seria a “ideologia do dom”, que transforma o produto de uma diferenciação social em desigualdades naturais entre os indivíduos, no caso os alunos (Bourdieu, 1998).

Destacamos da literatura uma outra importante contribuição para a explicação do insucesso na escola dos alunos de camadas socialmente mais desfavorecidas, o chamado “efeito Pigmalião”.

Sabe-se que desde a famosa pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968) que a predição pelo professor sobre o desempenho do aluno tende a influenciar não só a

avaliação que faz a seu respeito, mas também, de forma ainda mais paradoxal, o próprio desempenho; neste caso, uma expectativa positiva pode ter um efeito favorável, enquanto a antecipação do fracasso pode ter como efeito contribuir para provocá-lo (Fourquin, 1995, p.130).

Cabe notar que antes de “A Reprodução”, Bourdieu escreveu no artigo “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” que para alguns a escola é o único caminho para saírem da situação em que vivem. “*Não recebendo nada de suas famílias que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos de classes trabalhadoras são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola*” (Bourdieu, 1998). Segundo Nogueira e Nogueira (2002), embora Bourdieu não tenha penetrado, propriamente dito, na “caixa preta” do estabelecimento escolar, ele deixou sem dúvida uma série de pistas que continuam a alimentar as discussões atuais, dentre as quais esse estudo pretende se inscrever.

Nossa hipótese principal é que a escola brasileira é ainda mais excludente, e essa exclusão estaria representada no fenômeno cultural da “repetência”. Nos modos de agir, pensar e sentir da escola brasileira o aluno que não aprendeu deve ser castigado com a reprovação, que se naturalizou como principal recurso pedagógico dos professores. Segundo a cultura da escola brasileira, o professor não se vê responsável pelo aprendizado e promoção de seus alunos bem como não concebe sua prática sem esse recurso, que é cultural.

Estudos empreendidos por Sergio Costa Ribeiro e outros os levaram a perceber que existia um componente cultural dentro da escola brasileira que não decorre do tipo de escola (pública ou privada) tampouco do nível social das crianças.

Existe há, 50 anos, pelo menos, uma “pedagogia da repetência” que impede o avanço das gerações através do sistema educacional. Este dado “novo”, que nos é mostrado pelo modelo PROFLEXO e que já aparecia nas análises corretas de Freitas, abre um novo leque de questionamentos sobre nosso sistema educacional que nunca foi realmente discutido pelos nossos educadores e muito menos pela sociedade brasileira (Ribeiro, 1990).

Segundo o autor, tudo indica que a “pedagogia da repetência” está contida na pedagogia do sistema com um todo. É como se fizesse parte integral da própria filosofia de ensino, aceita por todos os agentes como “natural”. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no

sistema apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (Ribeiro, 1990). Além disso, Ribeiro desconstrói o mito de que a reprovação é boa para ensinar.

Observa-se que a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade da probabilidade de aprovação de um aluno novo na série. Ao contrário do que se pensa, a repetência é, em si mesma, uma das principais causas da repetência (Ribeiro, 1993, p.72).

As evidências disponíveis no SAEB indicam que alunos mais velhos, isto é, que foram reprovados várias vezes, tiram notas mais baixas do que alunos mais novos, que foram reprovados menos vezes (Oliveira et Schwartzman, 2002, p.52).

Ribeiro e Paiva (1995) apontam para um tipo de uso da reprovação, ou mesmo sua ameaça, como manifestação de um autoritarismo docente quando os métodos de ensino não funcionam bem. A ameaça da reprovação funciona como único instrumento de motivação, atestando que o “fracasso” é do aluno.

Parece que pais, professores e alunos enfocam a vida escolar como um dever que, não cumprido adequadamente, merece punição. Pode ser uma dupla punição para o aluno, que começa ao ser retirado dos folguedos para ir à escola; a revolta pode levá-lo a uma nova forma de punição que toma a forma de repetência, torna o cotidiano escolar ainda menos interessante e afeta sua auto-estima, elevando a probabilidade de novas reprovações (o aluno novo tem o dobro de probabilidade de passar de ano que o repetente) tornando a repetência a principal causa da repetência. (Ribeiro e Paiva, 1995, p.643)

De acordo com esses autores, a violência simbólica da repetência reforçaria a cultura familiar da submissão e do conformismo. O que explicaria que a repetência não é suficiente para afastar o aluno da escola, na medida em que ele permanece na escola mesmo repetindo anos sucessivamente, mas o é para a aceitação da vitimização. Segundo Ribeiro, o problema da repetência tem raízes ligadas a práticas sociais autoritárias e de controle.

Interrogados sobre as causas da reprovação na escola, Oliveira e Schwartzman (2002) verificaram que entre 54 e 67% dos professores atribuem as reprovações a alunos mal preparados, sem base, que não estudam; cerca de 18,5% dos professores (em escolas particulares) e 31,5% (em escolas públicas) atribuem a reprovação à falta de interesse e

apoio dos pais; somente entre 0,7% e 3,5% vêm relação entre reprovação de alunos e deficiências do ensino (ensino e currículo inadequados, professores despreparados).

Após a denúncia e a descoberta da “repetência”, que em 1980 ficava na casa dos 59% na primeira série do ensino fundamental, algumas políticas foram implementadas no sentido de alterar os índices de repetência no Brasil. Apesar dos esforços realizados como ciclos de alfabetização, classes de aceleração, entre outras, ainda estamos hoje com uma alta taxa de repetência. Oliveira e Schwartzman (2002) informaram que na amostra estudada “os níveis de perda das escolas públicas – reprovação e abandono - aproximam-se de 30% e se assemelham aos índices nacionais” (p.23). Para Ribeiro (1991) as análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sócio político, raramente aos professores, a sua formação ou à organização escolar.

Todos os problemas típicos das famílias de baixa renda se transformaram nas melhores justificativas para a repetência – que seria consequência de uma suposta incapacidade de aprender generalizada na população pobre - e para a evasão, que seria produto do desinteresse das famílias pobres pela educação escolar, quanto do ingresso precoce de suas crianças no mercado de trabalho (Fogaça, 1998).

Nesse sentido caberia, então, abrir a discussão para uma direção ainda pouco explorada pelos estudos e pesquisas. Buscamos entender a repetência como parte de um sistema educacional contraditório que inclui excluindo. O objetivo da pesquisa é aprofundar o entendimento do fenômeno da repetência, principal impedimento para a universalização da conclusão do ensino fundamental no Brasil. Como descrever a repetência?

Essa pesquisa se centrou em duas escolas da rede pública do Rio de Janeiro, uma municipal e outra estadual, ambas na zona sul e consideradas como “uma boa escola”. Na medida em que o objetivo dessa pesquisa é descrever o fenômeno da “repetência”, meu interesse principal foi na sala de aula. Como funciona uma sala de aula? Existem princípios organizatórios da sala de aula? O que acontece em uma sala de aula para que uns alunos aprendam e outros não? Existem modos de agir, de classificar e de pensar

típicos da “sala de aula?” Como se desenvolve a relação entre alunos e professores na sala de aula?

Ao lado disso, há nas escolas os chamados conselhos de classe, rituais pedagógicos onde se realiza o juízo professoral. É nesse espaço que se avalia o desempenho dos alunos e se decide o destino dos estudantes. O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento dos professores que se desenrola nos conselhos de classe. Como funciona um conselho de classe? Como se decide se um aluno será reprovado? Quais são os modos de julgamento, quem é bem ou mal julgado e a partir de que critérios?

A observação de campo foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, a fim de perceber o funcionamento da sala de aula, observamos diversas salas de aula da escola de ensino fundamental, de todas as séries, além de algumas salas de aula da escola de ensino médio. Também foram observadas aulas de reforço escolar de um programa da secretaria estadual de educação de combate à repetência em escolas da rede. Além das salas de aula, foram observados conselhos de classe da escola de ensino fundamental. Cabe registrar que nessa primeira fase não havia hipóteses a priori. Na segunda fase da pesquisa, após construir uma hipótese sobre a estrutura da sala de aula, passamos a observar uma determinada turma da escola de ensino médio para aprofundar o que definiria socialmente os alunos segundo aquela estrutura; também observamos conselhos de classe dessa turma.

A descrição dessas diversas e variadas formas de “salas de aula” mostrou como a “cultura” da repetência se realiza na estrutura da aula. O professor ensina a alguns alunos e não a todos. A sala de aula se organiza numa estrutura que denominamos de “centro” e “periferia”. No “centro” estariam os alunos a quem o professor dirige o ensino na sala de aula; na periferia estariam os outros alunos da classe. Esses dois grupos podem ser definidos segundo critérios observáveis como os modos de perguntar, de responder do professor aos alunos, modos de perguntar e responder dos alunos ao professor, modos de assistir aula, enfim, as formas de relação alunos – professor na sala de aula.

Como poderia ser descrita a estrutura de “centro e periferia?” Tudo se passa como o professor dirigisse o ensino a alguns alunos da classe e não a todos os alunos da classe. Tais alunos seriam o “centro”. Os outros seriam a “periferia”. A descrição da sala de aula a seguir exemplifica essa estrutura. Observando os alunos em volta, percebemos que a maioria não respondia em voz alta as perguntas que o professor fazia, mas copiava em seus cadernos olhando para o quadro. Notamos que os poucos que respondiam em voz alta ao que o professor perguntava, responderam a todas as perguntas ao longo de toda aula; o professor explicava para esses alunos que, sentados à frente, pareciam acompanhar os cálculos. A monitora permaneceu sentada junto às alunas da frente, que estavam entre as que respondiam e eram perguntadas e olhadas pelo professor.

Segundo os modos de perguntar, os alunos do centro têm suas perguntas, de modo geral, imediatamente respondidas pelo professor. As perguntas dos alunos da periferia via de regra não são respondidas pelo professor; principalmente quando essas perguntas versam sobre conteúdos de outras séries. Em uma das salas de aula que observamos, o próprio professor resolveu o exercício enquanto explicava escrevendo no quadro negro *“isso é assim, número com raiz não pode... aqui tem que tirar o MMC, O MMC é assim, lembram? Sai dividindo pelos números primos... Quando é o mesmo denominador soma e mantém o denominador”*. Observamos que ele não explicava os porquês. Uma aluna branca, segundo minha percepção, perguntou em voz alta: *“Ué, dois é primo?”* Notamos que o professor não respondeu à pergunta da aluna.

Em outra ocasião, em uma das aulas observadas, os alunos comentaram que gostaram da aula de reforço porque a professora explicou assuntos da 4^a série, *“fez tabuada... fez revisão”*. Um dos estudantes disse que espera que as aulas permitam que ele reveja a “base” do conteúdo da matemática. *“Tem coisas que você não entende na aula porque o professor não tem tempo de explicar coisas de outras séries. No reforço, o número menor de alunos é bom porque você pode perguntar”*.

Quando os alunos do centro fazem esse tipo de pergunta, muitas vezes o professor responde. O tipo de pergunta dos alunos da periferia respondida imediatamente pelo

professor é aquela sobre “o que está escrito no quadro”. Os alunos do centro têm suas respostas corrigidas pelos professores no momento em que as falam. Os alunos da periferia têm muitas vezes suas intervenções ignoradas pelo professor. Suas respostas, menos freqüentemente, são reformuladas para serem melhoradas. Em uma sala de aula que observamos, a professora perguntou à turma: “*o que são fábulas?*”. Eduardo, um dos alunos que respondia a todas as perguntas da professora, levantou o dedo e disse em voz alta: “*são pequenos textos que tem um significado*” A professora corrigiu imediatamente a resposta do menino dizendo que “*mas todo texto tem um significado...*” e deu outra resposta: “*são pequenos textos que têm uma mensagem*”.

Segundo os modos de responder, os alunos do centro costumam responder em voz alta espontaneamente às perguntas feitas pelo professor à classe. Os alunos do centro respondem freqüentemente a tais perguntas. Observamos, em uma sala de aula, que vários alunos comentaram com a professora sobre o texto que leram em casa e muitos declararam ter dúvidas sobre “crase”. Uma aluna, que se sentava na fileira do meio da sala, nem muito atrás nem na frente, logo se destacou por responder em voz alta a muitas perguntas que a professora fez à turma. É uma menina bonita, de óculos, que poderia ser classificada como branca. Uma outra aluna que se sentava na frente perto da porta perguntou para a professora em voz alta: “*Quando coloco crase? Isso não entra na minha cabeça*”. A aula girou em torno do uso da crase. A professora percebeu que um aluno fez o exercício de casa na aula e ironizou o fato, dizendo que “*Roberto quer fazer o exercício agora...*”, fazendo todos os alunos rirem. A professora explicou “crase” escrevendo no quadro que “ $a + a = 2a$ e $a \times a = a^2$ ”. Observei que muitos alunos da sala de aula entenderam o que a professora quis explicar. Notei que muitos alunos escreviam coisas nos cadernos quando a professora escrevia algo no quadro. Nesta classe, vários alunos responderam em voz alta ao que a professora perguntou, chamando-os pelo nome. A professora disse em voz alta que gramática era necessário para construir boas frases, para ler melhor. Ela brincou dizendo “*aluno faz assim, olha...*” e escreveu no quadro a letra “a” com dois acentos. Muitos alunos riram, parecendo entender os códigos.

Os alunos da periferia não respondem em voz alta quando o professor faz esse tipo de pergunta à turma. As respostas dos alunos do centro são consideradas mais “certas” pelo

professor do que as respostas dos alunos da periferia. Os alunos da periferia são menos chamados individualmente pelo professor a responder do que os alunos do centro. Os alunos do centro são mais chamados pelo professor a ir ao quadro.

Em uma sala de aula que observamos, a professora anunciou para a classe que o aluno Tiago, segundo minha concepção, negro, ia ler o texto: *“Tiago vai ler em voz alta o texto”*. Ela pediu para ele ler com pausas e entonação. Tiago leu para a classe em voz alta. (...). A professora comentou que Tiago leu muito rápido, por isso não entendeu. Ele perguntou alguma coisa relacionada ao texto e ela respondeu ao aluno. (...) Nenhum outro aluno falou para a professora que não entendeu. Somente o aluno Tiago disse em voz alta que não entendeu. A professora percebeu que muitos alunos não entenderam o texto dizendo: *“viiu, Tiago, não foi só você que não compreendeu!”* Ela perguntou para a turma: *qual é o tratamento usado no texto, tu ou você?* E os alunos não responderam. (...) Ficou evidente o esforço da professora em tentar que todos se interessem pelo texto. A aula foi concluída com a professora pedindo para os alunos pesquisarem em jornais e revistas em casa o uso de crase para a próxima aula. *“Anotem aí no caderno”*. Cabe registrar que embora todos os alunos daquela turma tivessem cadernos abertos nas carteiras, muitos não escreveram no caderno durante a aula pelos alunos. Até o final da aula observada, a maioria dos alunos ficou em silêncio diante das perguntas da professora, à exceção do aluno Tiago. Durante a sala de aula a professora acabou se dirigindo apenas para esse aluno. Foram muitas vezes que a professora se dirigiu nominalmente a ele, por meio de frases como: *“Entendeu, Tiago?”*; *“Presta atenção, Tiago!”*. Durante a maior parte da aula, Tiago foi uma espécie de foco da aula, na medida em que era para ele que a professora passou a dirigir suas perguntas e comentários durante a aula.

Quanto aos modos de relação aluno-professor, os alunos do centro são mais olhados pelo professor durante a explicação da matéria. Durante a aula, recebem mais contato visual do que os da periferia. O professor conhece os alunos do centro pelo nome. Os outros são tratados como grupo. Em outra sala de aula observada, o professor Augusto disse para a turma que *“essa matéria é saber as fórmulas... Não tem muito raciocínio. Se sabe o vértice é essa fórmula, se sabe a aresta é essa outra...”* Observamos que o professor falava olhando para dois alunos sentados na fila do meio da sala, Rita e João.

O professor Augusto não respondeu a algumas perguntas feitas durante a aula por um aluno sentado em umas das carteiras de trás da sala.

Quanto aos modos de assistir a aula, ambos os alunos do centro e da periferia usam o caderno embora seus modos de usar o caderno sejam diferentes. Os alunos do centro olham para o professor e para o quadro para depois copiarem coisas no caderno; os da periferia copiam nos cadernos enquanto olham para o quadro e para o professor. Em geral, alunos da periferia copiam coisas no caderno durante toda a aula. Alunos do centro parecem copiar no caderno o que professor escreve no quadro, além de coisas ditadas em voz alta pelo professor. Alunos da periferia costumam copiar no caderno o que o professor escreveu no quadro e o que é ditado pelo professor. A descrição de uma sala de aula demonstra tal afirmação.

O professor se levantou da mesa e escreveu em silêncio no quadro “*Movimento uniformemente variado $V = V_0 + at$ tempo (s, h), V_0 – velocidade inicial a – aceleração*”; em seguida ele escreveu um problema sobre o assunto durante alguns minutos aparentemente copiando de um papel que tinha na mão. Depois leu em voz alta o que escreveu. Observando a turma, noto que todos os alunos presentes na sala de aula copiavam no caderno; alguns conversavam enquanto copiavam. Após esperar por cinco minutos sentados em sua carteira até que todos os alunos copiassem do quadro, o professor se levantou e disse “*Aqui tem a fórmula que a gente tem que usar. Estou dando um problema que é a aplicação direta da fórmula*”. Cinco minutos antes de bater o sinal o professor começou a resolver o problema. Ele fazia perguntas e ele mesmo respondia “*Dados do problema... velocidade igual a... aceleração igual a...*” e resolveu o problema usando a fórmula escrita por ele no quadro.

Os alunos do centro têm suas folhas ou cadernos emprestados para os outros alunos. Quando alunos da periferia conversam em voz baixa com colegas, copiam em seus cadernos ou fichários coisas de outras matérias ou dormem, os professores não interferem no sentido de impedir tais atitudes, caso não “atrapalhem” a aula para os alunos do centro. A seguir, apresentamos exemplos dessa situação.

Em uma sala de aula, observei que quase todos os alunos da sala tinham cadernos ou fichários abertos na carteira. O clima era de “sala de aula”, o professor em pé na frente e os alunos sentados nas carteiras. Observando os alunos, vi que alguns conversam em voz baixa entre si enquanto outros escreviam coisas no caderno; uns olhavam para o professor e copiavam coisas no caderno; outros olhavam para o quadro e não copiavam. Somente alguns alunos, sentados na frente, respondiam ao que o professor perguntava. O clima era cordial. Percebi algumas folhas de exercícios parecendo ser disputadas e passando de mão em mão.

Em uma outra sala de aula, observamos que o aluno Vitor foi um dos que responderam a todas as perguntas da professora. Outra aluna, de óculos, Márcia, também respondia freqüentemente em voz alta. Pareceu que a aula foi dirigida para os alunos que acompanhavam os cálculos que a professora fazia no quadro. Os que não acompanhavam foram ignorados pela professora. Ao longo da aula, esses alunos passaram a conversar em voz baixa com colegas, alguns desenhando no caderno, outros brincando. Observei que Luiz, um aluno negro segundo minha concepção, sentado a meu lado, abriu o caderno em outra matéria e ficou lendo e escrevendo coisas no caderno.

Os alunos do “centro” em geral são em menor número do que os alunos “periferia”. Não existe local específico da sala de aula em que alunos do centro ou da periferia se sentam. Mas, em geral, os alunos do centro sentam-se mais à frente na sala de aula do que os da periferia, que são encontrados em todos os lugares da sala. Alunos do centro costumam ficar em grupos menores do que alunos da periferia. Os alunos do centro parecem saber mais a matéria do que os alunos da periferia. Alunos do centro tendem a ter notas “boas”. Quanto à cor/raça, não foi observado um padrão. Alunos negros podem estar no centro e na periferia e alunos brancos também. Quanto ao sexo, no centro, não foi observado um padrão: podendo estar alunos e alunas, na periferia idem. Quanto à idade, os alunos do centro em geral não são os mais velhos da classe. A descrição a seguir exemplifica essas observações.

Em uma sala de aula, João, um jovem negro, na minha concepção, e Rita, uma jovem branca, também segundo minha concepção, estavam sentados juntos na segunda fila do meio. O professor resolveu um problema no quadro. “*Vamos chamar esse lado de ele (a letra “l”) Multiplico a base pela?* (ele perguntou à turma) e ele mesmo respondeu: “*altura*”. Alguns alunos disseram em voz alta que esse problema no quadro “*é grande!*”. Um aluno sentado atrás perguntou em voz alta: “*não tem outra forma de resolver?*”, e o professor respondeu em voz alta, “*não*”. Um grupo de três alunos, brancos segundo minha percepção, sentados na fileira de trás copiavam em seus cadernos ao mesmo tempo em que olhavam para o quadro. O segundo problema da aula era sobre “poliedro”: “*Existem duas fórmulas. “Vou usar uma das duas”, disse o professor enquanto escrevia as “fórmulas” no quadro. “... Tem que saber o número de faces quadrangulares...”*. A aluna que perguntou no início da aula sobre o problema – Rita - respondeu às perguntas do professor à turma. Um aluno, pardo, sentado sozinho na frente dormiu durante toda a aula e o professor nada comentou. O professor Augusto disse para a turma: “*essa matéria é saber as fórmulas... Não tem muito raciocínio. Se sabe o vértice é essa fórmula, se sabe a aresta é essa outra...*” O professor falava olhando para dois alunos sentados na fila do meio da sala, Rita e João. O professor Augusto não respondeu a algumas perguntas feitas durante a aula por um aluno pardo, segundo minha concepção, sentado em umas das carteiras de trás da sala.

A estrutura da sala de aula, apesar de ter um padrão universal no ensino fundamental ao médio, pode ser classificada em três tipos ou classes: 1) aula em que centro e periferia são evidentes e o centro é bem menor em quantidade de alunos do que a periferia. Esse seria o tipo mais comum; 2) aula em que não há periferia e todos os alunos da sala são centro; 3) aula em que todos os alunos da sala de aula são periferia e o centro é praticamente inexistente.

Cabe ressaltar que estes três tipos de salas de aula são mais indicativos de tendências do que de realidades absolutas.

Convém repetir que se trata de conceitos ideais que indicam situações “puras”, abstratas para as quais propendem as situações ou casos concretos, sem que se espere uma coincidência ponto a ponto de qualquer caso real com um ou outro dos tipos ideais(Nogueira, 1955, 285).

Tudo se passa como se alguns alunos da sala de aula fossem escolhidos para receber o ensino, a instrução do professor. Os escolhidos são aqueles que sabem. Tais alunos vão saber porque a eles será ensinado. Os excluídos da sala de aula são os excluídos do ensino do professor na aula. Quando o professor pergunta a todos, quem vai responder é quem sabe a resposta.

O professor ensina aos alunos que sabem. Se o professor não conduzir a aula para todos, alguns alunos vão liderar a aula. Alguns autores dizem que menos peso deve ser concedido, de fato, a alguns alunos, que representam o risco de monopolizar a aula (Bressonoux, 2003). Durante a aula o professor acaba se focando nos alunos do centro, os que “sabem” e excluindo os outros, que chamei de periferia. Em geral, quando o professor se dirige aos alunos da “periferia” é para dizer que eles não querem aprender, que não estão prestando atenção e/ou não estão “participando” da aula.

O que a pesquisa revelou é que nem todo aluno da periferia “não quer aprender” ou “não presta atenção” à aula ou “não está interessado” ou “falta muito”. Cabe registrar que a pesquisa de campo mostrou que muitos alunos da periferia nunca faltaram às aulas durante o período de observação do campo. Pudemos observar que não estar no “centro” leva muitas vezes o aluno a se ocupar de outras atividades na sala de aula. Tal fato é percebido já nas classes iniciais, quando os alunos pequenos que não estão no centro desenham, falam sozinhos ou dormem. Tudo se passa como se os professores não percebessem ou ignorassem tais alunos ou tais atitudes, desde que não atrapalhem a aula para os alunos do centro.

Em uma das salas de aula do programa sucesso escolar que observamos, a professora disse para o monitor Rodrigo circular entre as carteiras enquanto os alunos faziam o “teste” em silêncio; Rodrigo andava em torno dos alunos, olhava as folhas do “teste” sem dizer nada. Uma das alunas que fazia os exercícios perguntou alguma coisa a Rodrigo e ele disse qual era a resposta certa. Dois alunos permaneciam em silêncio, com o “teste” em cima das carteiras. Não faziam perguntas em voz alta nem se dirigiam ao

monitor. Olhavam para o papel e não escreveram. Observamos que as alunas que pareciam saber é que fizeram o teste. “*Valor absoluto não tem sinal*”, disse o monitor. “*É uma idéia de quantidade; mesmo o menos oito tem o oito... é uma idéia de distância... Repare que valor absoluto tem dois traços retos*”, continuou o monitor. Raquel, uma das alunas que fez o teste, perguntou ao rapaz se “*simétrico é como se fosse o antônimo*”? O monitor não respondeu. Raquel, Vânia e uma outra menina disseram que não sabiam e responderam algo que o monitor corrigiu dizendo a resposta “certa”. Ninguém usou o quadro. As alunas não perguntaram o porquê da resposta “certa” nem o monitor disse porque erraram. A professora-orientadora não interferiu nas explicações. Não houve discussão. Os dois alunos que estavam quietos quando começamos a observar a sala de aula assim continuaram durante o resto da aula. A aula foi para as três meninas a quem o monitor se dirigiu; Rodrigo não se dirigiu ao menino e à menina que nada perguntavam e nada respondiam. A impressão foi que para as outras pessoas da sala de aula aquele menino e aquela menina não estavam ali.

O princípio organizador da sala de aula é “a sala de aula é para quem sabe”. Os que respondem a resposta considerada certa pelo professor. Quando o professor pergunta algo, quem responde é quem sabe. Ninguém levanta o dedo para dizer “eu não sei”. Quem responde é quem “sabe”. Quem não sabe não fala que “eu não sei” ou “eu não entendi”. No exemplo a seguir pode-se constatar essa afirmação. A professora perguntou para a turma “*quem sabe?*”. Alguns alunos levantaram o dedo e outros ficaram de pé dizendo: “*eu, eu, eu!*”. Ela chamou pelo nome os alunos que declaram que sabem para ir ao quadro, um de cada vez, para apontar o fonema que ela leu em voz alta. Um menino e uma menina não levantaram o dedo como os demais colegas e ficavam olhando para o quadro em silêncio. A professora não os chamou ao quadro. As crianças que leram corretamente o fonema, quando voltam para seus lugares dizendo em voz alta para os colegas: “*isso é fácil!*”, “*isso é muito fácil!*”.

A pesquisa de campo também revelou que em algumas salas de aula não é possível identificar alunos do centro de alunos da periferia. São aulas em que todos os alunos costumam responder em voz alta às perguntas feitas do professor. A separação entre centro e periferia não é clara, pois todos os alunos são centro. Nessas aulas, parece que muitos alunos sabem a “matéria”. O professor parece ensinar a todos da sala de aula; ele

não se dirige a um grupo em particular. Todos os alunos da sala de aula estão incluídos na aula. O professor fala para todos e não somente para os que sabem.

Em uma das salas de aula observadas na escola de ensino macio, a aula foi desenvolvida em torno de um exercício escrito no quadro: *“escreva as fórmulas estruturais dos seguintes elementos: etanol, propinol, etc”*. O professor começou a falar em voz alta. Fazia perguntas à turma. Vários alunos responderam em voz alta. Notei que quando um aluno não respondia a resposta esperada à determinada pergunta, o professor fazia uma outra pergunta tornando “certa” aquela resposta “errada”. Quando falou de bebidas que tinham em sua fórmula determinado álcool, o professor Wilson contou que os países fabricam bebidas alcoólicas de produtos que tinham em abundância no país. Deu alguns exemplos *“na China tem muito arroz daí o saquê; no Brasil tem cana, daí a cachaça; e na Rússia, que produto tem em abundância e que é à base da vodka, bebida típica deste país?”* Quando um aluno respondeu *“cacto”*, Wilson disse *“o cacto, certo, era o produto usado na tequila, bebida típica do México e na Rússia era a batata que fazia a vodka”*. Notamos que o professor fez uma nova pergunta para encaixar a resposta do aluno. Observando a turma notamos que todos os alunos pareciam prestar atenção ao que o professor falava. Os alunos respondiam em voz alta a perguntas como: *“onde tem etanol?”*; *“A coca cola tem o que na sua fórmula?”*; *“Nesta fórmula aqui o que está faltando?”* Muitos alunos respondiam ao mesmo tempo em voz alta: *“hidrogênio!”*. O professor perguntava *“por quê?”* E os alunos sabiam os porquês. Observamos que os alunos pareciam saber justificar quimicamente suas respostas. Todos pareciam prestar atenção às perguntas e às respostas do professor e da turma e muitos falavam em voz alta. O professor não se dirigiu a um grupo de alunos, e sim a todos da classe.

Cabe notar também que ao longo da pesquisa de campo foram observadas salas de aulas em que o professor ampliou durante a aula o quantitativo de alunos que eram “centro”. Vou descrever uma sala de aula que exemplifica essa situação.

Era uma manhã atípica, pois o noticiário local tinha anunciado na noite anterior um fato que mexera com toda a população: um jogador de futebol de vinte e poucos anos morreu em campo. Em uma sala de aula da escola de ensino fundamental, no dia seguinte ao acontecido, a professora corrigia em sala o exercício passado para casa do

livro didático. A metodologia era a seguinte: a professora lia uma pergunta do livro em voz alta e os alunos da classe que tinham feito o exercício em casa levantavam o dedo e a professora escolhia um deles, o qual era chamado pelo nome, para ler em voz alta sua resposta. As perguntas giravam em torno de um texto do livro didático sobre “sistema respiratório”. A aula estava se desenvolvendo nessa seqüência, que durava vários minutos. As respostas consideradas mais certas eram as que eram retiradas do texto do próprio livro. Um dos poucos alunos que fizeram o exercício em casa estava monopolizando as respostas em voz alta. Olhando em volta, notamos alguns alunos com as cabeças deitadas nas carteiras, outros que pareciam distraídos olhando para a janela e outros conversando baixinho; muitos nada falavam. De repente, algo no texto levou o aluno Marcio a lembrar do jogador que morrera em campo, que levantou a mão e fez algum comentário em voz alta. A sala de aula se animou: todos os alunos pareceram despertados, muitos falavam ao mesmo tempo, muitos levantavam o dedo, todos tinham coisas a dizer. Aquelas crianças não só sabiam do caso do jogador como descreviam o acontecido, usando informações técnicas e precisas, relacionando outros fenômenos físicos ligados ao coração e à respiração. Observamos que os alunos sabiam fatos, muitos contaram o que tinham lido no jornal, e tinham opinião sobre o assunto. Notamos que a professora procurou coordenar o debate que espontaneamente se travara naquela sala de aula, para que todos os alunos falassem. Os alunos discutiam entre si, todos participavam e as diferentes informações eram comentadas pela professora. Notamos que a professora soube usar informações que os alunos traziam sobre a morte do jogador para ensinar conhecimentos de biologia, trazendo explicações científicas para o funcionamento do corpo humano. Observando uma sala de aula, pudemos perceber a mesma turma, o mesmo professor e dois tipos de aula.

A pesquisa de campo revelou algumas salas de aula em que todos os alunos são periferia. Embora mais raras, foram observadas salas de aula onde não existe “centro”. Os alunos não respondem ao que o professor pergunta em voz alta e o professor faz perguntas à turma que ele mesmo responde. O professor não se dirige a nenhum aluno da classe em especial. Os alunos parecem não saber a matéria. Nesse sentido, passo a dar um exemplo vivido na pesquisa de campo.

O professor Miguel começou a aula perguntando em voz alta. “A *bioconcavidade das hemácias serve para quê?*”. Ele mesmo disse a resposta em voz alta. “*Para aumentar a ... das hemácia para s... gases ... acelera a hematose...*” Em seguida ele fez outra pergunta em voz alta. Um aluno respondeu em voz um pouco baixa algo que fez o professor dizer em voz alta: “*Não!*”. O professor disse à turma toda: “*como vocês não sabem isso?*”. O professor Miguel se dirigiu à turma toda dizendo em voz alta: “*Escrevam. Terceira questão: a bioconcavidade das hemácias é uma característica evolutiva, anatômica das células que contribui para o aumento...*”. Observamos que todos os alunos estavam escrevendo em seus cadernos e fichários em silêncio. Notamos que o professor estava ditando perguntas. Em seguida Miguel, ditou a resposta da pergunta que fez. “*Evolutivamente, o ganho de uma superfície maior permitiu uma drástica redução na litragem sanguínea (litragem de litro...) - explicou ele no meio da frase ditada - o que proporciona a simplificação do sistema cardio vascular e impede que o organismo tenha elevado consumo de energia ...*” Observamos que três alunos da turma tentavam responder às perguntas de Miguel. Dirigiam-se ao professor em voz um pouco baixa, com muita hesitação. Uma aluna sentada perto reclamou dizendo “*as questões são enormes, a resposta é várias linhas, como vou conseguir responder na prova?*”. Em determinado momento, o professor fez um desenho no quadro em silêncio e disse à turma: “*Façam no caderno esse esqueminha*”. O professor não se dirigia a nenhum aluno ou grupo de alunos em particular. Ele ditava as frases andando pela sala. “*Mais explicado que isso é impossível (...). é para vocês não esquecerem mais. O ganho na superfície de contato...*” Ele fez uma nova pergunta: “*Qual é a função da hemácia?*” Parecia surpreso com o fato de nenhum aluno dizer a resposta esperada por ele. “*Vocês não estudaram isso pra prova... a prova foi semana passada... como é que vocês não sabem?*”. Um aluno sentado na frente respondeu ao professor. A resposta do aluno provocou no professor uma exclamação: “*Que glóbulo vermelho nada ... já falaram aí: é a hemoglobina!*”. O professor Miguel interferiu chamando atenção de alunos que conversavam em voz baixa. “*Presta atenção!!*”. Lembramos que o professor de matemática dissera que Miguel “*é um ótimo professor*”. Observamos que o aluno João, que costumava responder às perguntas dos professores em todas as salas de aula observadas não respondeu nem perguntou em voz alta ao professor Miguel. Observamos que a aluna Rita não estava na sala de aula. Nessa sala de aula nenhum aluno ou grupo de aluno foi focado pelo professor. Lembramos das apreciações que o aluno João fizera sobre as aulas desse professor: “*para entender as aulas dele tem que*

prestar muita atenção, cada vez ele vem com nomes diferentes... ele não é um professor que escreve muito no quadro. Só faz uns desenhos, explica os desenhos que ele fez. O resto é tudo explicação, falando... Às vezes a gente vai escrevendo que ele vai falando, umas coisas que a gente não sabe”.

O estudo da sala de aula mostrou que nem sempre o aluno que não responde na sala de aula às perguntas do professor é o aluno que não “quer saber”. Outras razões fazem com que os alunos se caíem na hora de responder ou perguntar em voz alta ao professor. Um dos alunos da turma observada lembrou, em uma entrevista que quando estava no primário achava ser o único que não entendia a explicação do professor, já que não via nenhum colega de sua turma dizer em voz alta que também não entendera.

Às vezes eu tinha vergonha de perguntar. Porque com muita gente na sala dá até vergonha falar, será que só eu não entendi isso aí? A pessoa pensa: ninguém pergunta, então todo mundo entendeu. Mas muita gente não entende, não entendeu, fica com vergonha de perguntar. Eu ficava assim parado, esperava a aula acabar (aluno do 2º. ano, escola de ensino médio).

Quando perguntamos a alguns alunos da periferia porque não costumavam fazer perguntas ao professor na sala de aula quando não entendiam a matéria, os alunos justificaram esse fato com explicações na sua suposta “natureza”. Nanci, aluna da turma observada, explicou que não costumava perguntar ao professor na sala de aula aquilo que não entendia dizendo “*tenho a mente pouco desenvolvida*”; Jonas, aluno da turma observada, declarou que sua fala “*tem defeito*”, por isso não fazia perguntas ao professor durante a aula. Percebemos que para esses professores e alunos, não saber é culturalmente compreendido como um defeito pessoal, uma deficiência do aluno. Essa forma de explicar que o aluno não sabe por causa de um “problema” da natureza do indivíduo é biologizar, individualizar, naturalizar a relação de ensino. Na verdade, ensinar é relacional: o professor se relaciona com os alunos na sala de aula ensinando-os. O que a pesquisa mostrou é que há alunos que não sabem porque o professor não os ensinou. A estrutura centro-periferia é produzida pelo professor, consciente ou inconscientemente.

Os sujeitos que vivem numa sociedade não têm necessariamente conhecimento do princípio da troca que os governa, assim como o sujeito falante não precisa, para falar, passar pela análise lingüística de sua língua. A estrutura é, antes, praticada por eles como óbvia. Por assim dizer, ela os têm mais do que eles a tem (...) (Merleau Ponty, 1975).

Entretanto, em que pese a força da estrutura de centro e periferia, o professor é o agente social capaz de reduzir ou ampliar o “centro” em sala de aula.

Todavia, nós acreditamos que o professor não pode ser reduzido a um ser passivo, que sofre os efeitos de uma situação sobre a qual ele não tem controle. Ele guarda, sem dúvida, uma razoável margem de manobra no seio dessas diversas pressões (da instituição escolar, dos pais dos alunos, dos colegas de escola, dos próprios alunos... enfim de sua situação ao mesmo tempo institucional e local); sua habilidade a jogar com elas ou a se valer delas constitui, provavelmente, um fator de eficácia. As experiências realizadas mostram, além disso, que o professor pode mudar algumas de suas práticas e que isto tem repercussão sobre o comportamento e as aquisições dos alunos (Bressoux, 2003, p.27).

O ritual da sala de aula é legitimado pelo julgamento feito nos conselhos de classe, rituais fundamentais no funcionamento da escola. Foi observado que os professores atribuem a seu juízo não somente o desempenho escolar do aluno, mas também, e principalmente, valores pessoais, morais e sociais. Os modos de julgamento que observamos valorizam critérios de cunho moral, como “participação” e “interesse” bem como modos de comportamento, modos de vestir, modos de falar e modos de se apresentar do aluno.

As famílias também são julgadas nos Conselhos e o tipo de comportamento da mãe muitas vezes compõe a nota atribuída ao aluno. Nesse caso, os critérios seriam o respeito aos diagnósticos psico-pedagógicos sugeridos pela escola e a conseqüente responsabilidade pelo “tratamento” dos filhos, como também sua presença na escola. Cabe destacar que este último é um critério muito valorizado no juízo professoral. A história pessoal do aluno entra no julgamento do professor para relativizar e/ou justificar o baixo desempenho. Nesses casos, alguns dramas sociais e familiares seriam mais valorizados. Nesse sentido, deve-se notar que em um dos conselhos de classe observados, da escola de ensino médio do 3º bimestre, o único “caso” de aluno colocado em discussão foi de um aluno classificado como “deficiente” pelos professores. “Fulano faltou o mês todo... Ele tirou zero nas provas que fez... Devíamos dar outra chance, ele faz o maior esforço... é deficiente”.

Na escola fundamental a repetência no ano de 2003 foi de 10% e no ano de 2004 foi de 20%. Segundo as entrevistas com professores, a grande justificativa para o baixo desempenho dos alunos é a família: seja porque não se interessam e/ou não dão valor pela escola e pela educação dos seus filhos seja porque não levam os filhos para tratamentos com psicólogos, psiquiatras e fonoaudiólogos. Já a escola de ensino médio apresenta um nível de reprovação de 36%, sendo que no 1º ano do ensino médio a reprovação é de 50%. A crença comum presente no discurso dos professores e diretores dessa escola entrevistados é que os alunos são reprovados porque “não sabem nada”; “são fraquíssimos”; “são analfabetos” e “não têm base”. As explicações para esse “não saber” estariam na “falta de interesse” por parte dos alunos: “não sabem porque não se interessam” e, principalmente, por causa da chamada aprovação automática.

Nas representações dos docentes e diretores, a “aprovação automática” passou a ser a grande vilã da educação fundamental do Rio de Janeiro. Os discursos relacionam a não-aprovação como a principal justificativa para o aluno não saber. Pode-se dizer que há um mito em torno da aprovação automática. Na descrição dos professores, esta variaria de uma forma mais radical como “nenhum aluno pode ser reprovado no município” ou “os alunos são aprovados até a quarta série” até uma mais branda chamada por um professor como uma “aprovação quase automática”. Deve-se notar que em todas as turmas da escola fundamental observada houve alunos reprovados no ano letivo de 2004 como também todos os alunos da sala de aula observada foram reprovados em pelo menos uma série do ensino fundamental.

Todos os professores entrevistados de ambas as escolas acreditam que os alunos devem ser reprovados porque não sabem: “não saber” é um mal que deve ser punido. Cabe registrar nenhum professor se incluiu na justificativa do baixo desempenho ou da pouca proficiência dos alunos, seja aludindo a sua forma de dar aula, a sua formação ou a seu conhecimento técnico profissional.

Finalizando esse texto, cabe considerar que a observação de uma turma como estudo de caso intensivo revelou que no “centro” existiriam dois tipos de alunos: os que “sabem” por terem sido privilegiados pelas condições exteriores à escola (maior capital cultural,

econômico e social) e os que sabem porque o professor os ensinou na sala de aula na escola. A situação de centro hierarquiza a sala de aula e determina quem vai ser foco do ensino e quem será excluído do ensino na sala de aula. A sala de aula é para quem sabe e quem sabe são os alunos para quem é dirigida a sala de aula. A pesquisa mostrou que infelizmente a sala de aula não é para todos.

Parte II – Dilemas da sala de aula

Giselle Lage

No lançamento do Programa “Sucesso Escolar” em julho de 2004, a diretora-geral de uma das escolas presentes fez indagações a respeito do papel da escola diante das mudanças do mundo contemporâneo, em relação à desestruturação das famílias, em relação à forma como a escola deve se posicionar frente às propostas da Secretaria de Educação. Tal discurso despertou nosso interesse por esta escola que possui um universo de mais de 3200 alunos e 200 professores.

A observação participante se iniciou em sala de aula após uma conversa com a diretora, que enfatizou os inúmeros projetos elaborados por iniciativa própria de professores de sua escola, como o de biologia – que visava integrar o que os alunos aprendiam na sala de aula com a natureza, representada pelo horto, situado nos fundos da escola. A diretora apontou também para o esforço de uma das professoras de português em despertar o interesse dos alunos pelo aprendizado através de um Projeto chamado “Construção da Palavra”, que busca resgatar a auto-estima através de jogos e dinâmicas. Assim, buscamos verificar como os próprios alunos reagiam a essa iniciativa da professora e como os demais professores pensavam a respeito de inovações na sala de aula. Tentei observar a importância que este projeto em particular tinha para o rendimento dos alunos.

Com o passar dos dias, assisti às aulas de matemática, de história, de Educação Física de professores que conheci em breves conversas. Como o de matemática que considera

que a escola não tem problemas de repetência e que o papel do aluno é questionar o que lhe é imposto. Nas aulas, buscava perceber as diferenças entre os métodos dos professores e a postura que mantinham em sala de aula bem como os seus discursos.

Assisti também a diversas aulas de português em uma das turmas de 1ª série desta professora que tinha várias atividades cativantes como formas de aprendizado. A professora, **insatisfeita** com o nível de conhecimento trazido pelos alunos vindos do ensino fundamental, recorria a elaboração de métodos que estimulava a participação dos alunos. Ela aplicava trabalhos em grupo, leituras e interpretação em conjunto, pois dizia que gostaria que os alunos “passassem de ano sabendo”. Quando os alunos pareciam desanimados, a professora trazia brincadeiras que despertavam o interesse deles na matéria, como: o jogo da memória com o vocabulário e a ortografia estudados ao longo do bimestre. Numa de nossas conversas, afirmou que seu grande objetivo é fazer com que os alunos aprendam ao longo de um ano a ler e a interpretar. **“Se conseguirem construir um parágrafo já teremos alcançado uma boa meta.”**

Certo dia, a professora pediu que os alunos fizessem uma auto descrição em dois parágrafos. Eles pareciam animados e descreveram rapidamente suas personalidades (tímidos, extrovertidos, inteligentes, travessos) e suas expectativas para o futuro: *“Bem vamos nessa! Desejo me formar em eletrônica e montar uma banda punk. Sou roqueiro e skatista”*. Uma das alunas escreveu que queria ser enfermeira, outro aluno enfatizou: *“Caio no ‘pau’ quando preciso, brigo mesmo... Mas o que marcou minha vida foi o baile funk”*.

Observei nas aulas de português, que apesar do empenho da professora, os alunos nem sempre faziam as tarefas, como foi o caso do trabalho sobre as Olimpíadas. Eles colocavam a culpa pelo não cumprimento do trabalho no colega de grupo faltoso. Os que levavam algum material, como recortes de jornais, ficavam tímidos diante dos colegas e gaguejavam no momento da apresentação oral. A professora, constrangida com o desempenho dos alunos, disse: *“Este trabalho não está bom. Aqui ninguém se interessou em entender o que iriam apresentar.”*

Esta mesma turma apresentou em média um rendimento baixo após as atividades em grupo. Para os faltosos, a professora deu uma nova chance para que fizessem uma pesquisa na biblioteca, mas um dos alunos enfatizou que não queria fazer o trabalho, pois não ia adiantar nada... Como se internalizasse as acusações de que “*eles não querem nada*”, comumente dirigidas aos alunos que possuem desempenho ruim.

Este aluno costumava sentar-se no canto. Ele é negro, morador de uma comunidade humilde e oriundo de escola municipal. Ele ia ficar com nota baixa e provavelmente repetiria de série. Não estava preocupado, afirmou não ter tempo para fazer a tarefa, pois tinha que jogar bola na comunidade da Mangueira. A professora desolada comentou: “Está vendo eles nem tentam...”

Por que os alunos não apresentaram bom desempenho nas aulas tidas como inovadoras? Será que os métodos de ensino criativos são recebidos com **desconforto** pelos alunos e são vistos por eles como **ações desconexas** diante das aulas dos demais professores?

Os critérios de avaliação utilizados pelos professores são considerados rígidos pela diretora, o que é proveniente da ansiedade por parte daqueles que acreditam no potencial de seus alunos. Um grande número de alunos não tem desempenho satisfatório, segundo esses padrões e, conseqüentemente, fica reprovado. As diretoras enfatizam que os projetos elaborados por iniciativa de alguns professores atuam como alternativas e sendo iniciativas individuais, são seguidas por uns, embora encontrem resistência de outros. Apesar das críticas recebidas em relação à repetência, a direção e os professores afirmam que a escola é considerada tradicional pela comunidade.

Em geral, as atividades propostas pelos professores nem sempre são percebidas como atrativas para seus alunos. Pude acompanhar também as aulas de matemática, em que o professor seguia o conteúdo do livro didático, de forma mecânica. O professor passava a matéria no quadro, os alunos conversavam durante esse período. Quando ele explicava, os alunos copiavam, repetiam, depois resolviam maquinalmente os exercícios de classe e as tarefas.

Nestas aulas, os alunos pareciam muito desestimulados. Nas provas, reproduziam parcialmente o que conseguiam assimilar. Muitas vezes o resultado era desastroso. E, novamente o ciclo se reiniciava com uma nova matéria do programa que deveria ser

dados. Nem sempre os professores perguntam se o aluno realmente aprendeu o que lhe foi ensinado.

Quando os alunos apresentavam um desempenho ruim, a postura mais comum adotada pelos professores era de atribuí-lo ao desinteresse, à falta de “base”, à precariedade de recursos da escola e à exclusão social inerente ao sistema. Na prática, esses discursos se revertem em **aulas desinteressantes**, em que poucos participam e fazem os deveres.

Quanto aos alunos, embora alguns apresentassem dificuldades, ao contrário do que alguns professores afirmavam, muitos deles demonstravam interesse, quando apontavam que as boas aulas eram as que os professores se mostravam atenciosos, explicavam bem a matéria, tiravam dúvidas e não faltavam. Notei muitos alunos estudando, fazendo os exercícios e os deveres que não foram feitos em casa durante a aula. Alguns destes tiveram dificuldade de entendimento, pois os exercícios do livro didático eram difíceis. Dois alunos entrevistados afirmaram que não tinham quem tirasse suas dúvidas.

A turma de 1ª série que acompanhamos apresentou no final do ano letivo um rendimento bom em português, apesar de mais da metade dos alunos terem sido reprovados em duas ou mais matérias. As dinâmicas aplicadas em aula despertavam a participação dos alunos. No entanto, seus resultados dependem do desempenho no conjunto das matérias. E nem sempre os professores atuam em **conjunto** ou parecem atuar com métodos que incentivem os alunos a obter resultados positivos. As propostas alternativas, exaltadas pela direção, são seguidas por uns professores, enquanto os demais resistem a qualquer inovação na rotina de sala de aula.

As exigências impostas pelos professores em sala de aula bem como suas expectativas influenciam a participação e o interesse do aluno. Observamos vários alunos que eram considerados bons por uns professores e razoáveis ou ruins por outros. Em uma das aulas de 2ª série, a professora de matemática ressaltou a importância do comportamento e do respeito na sua relação com os alunos. A nota não era atribuída apenas pelo

desempenho nas provas, mas variava de acordo com as exigências impostas pela professora, como a disciplina, a participação e a presença. Muitos alunos considerados bagunceiros e desinteressados, embora bons alunos, não obtiveram resultado positivo e foram reprovados.

Pude observar também as aulas do Programa Sucesso escolar, realizadas aos sábados no 2º semestre de 2004. Estas aulas foram chamadas “de reforço” pelos alunos participantes. A proposta do Programa era a de promover aulas de reforço para alunos com desempenho abaixo da média em português e matemática para que eles pudessem relembrar assuntos que estudaram no ensino fundamental. Mas, nestas aulas, poucos alunos compareciam.

Em geral, a sala de aula do reforço era organizada em semicírculo, possibilitando a formação de um ambiente descontraído com a participação mais intensa dos alunos na discussão e no auxílio aos próprios colegas de turma. Nas aulas de matemática, os monitores explicavam a matéria no quadro-negro, em seguida, passavam inúmeros exercícios para os alunos resolverem individualmente. Os alunos pareciam entretidos com a conversa paralela e com as atividades esportivas da Escola de Paz que estava acontecendo no pátio. Poucos resolviam todos os exercícios. Durante a correção, o monitor corrigia as expressões como se os alunos já soubessem fazê-las. Estes copiavam a resposta no caderno, mas pareciam não ter certeza de como resolveriam os exercícios sozinhos. Estas aulas apresentavam poucas inovações, o que muitas vezes limita a criatividade do aluno nas atividades. As aulas de português possibilitavam uma maior participação dos alunos em discussões de temas atuais, leituras de anúncios e piadas. Os exercícios se baseavam em recortes e dinâmicas e os alunos anotavam apenas o que achavam necessário. Um dos monitores usava muitas gírias após explicar um assunto como forma de se aproximar da linguagem dos alunos, como: “*Massa?, Tranquilo?, Beleza?*”. Em uma das aulas, o monitor distribuiu o exercício sobre uma história em Quadrinhos que tratava da Linguagem não-verbal. Os alunos discutiram juntos e durante a correção, liam suas respostas e ajudavam os colegas que não tinham entendido. Um dos monitores destacou: “*Procuro trazer novos exemplos e acredito que é bom conversarmos sobre a matéria para ver se realmente estão entendendo*”.

Segundo uma professora, o aluno podia tirar as dúvidas, trocar experiências e aprender com colegas e monitores. Apesar disso, os alunos reclamavam que algumas aulas não

eram dinâmicas e que os monitores reproduziam aulas nas quais estavam cansados e não aprendiam. Para uma das professoras de nada adiantaria criar novos programas como o Sucesso Escolar, se os professores não se reciclarem em relação ao que ensinam aos alunos e ao que consideram ser o papel da escola. Alguns professores se mostraram desacreditados neste Programa pelo fato deste ter iniciado tardiamente. O discurso corrente era que o Programa só funcionará quando o professor de sala de aula deixar de ser o culpado pela reprovação e continuar a ter credibilidade.

Alguns monitores afirmaram que as aulas do “Sucesso Escolar” eram uma iniciativa positiva para todos, pois os alunos podiam aprender o que não conseguiram e os professores podiam dividir a tarefa de ensinar com os universitários. No entanto, em muitas ocasiões, os monitores acabaram por reproduzir aulas nas quais os alunos pareciam estar cansados e demonstravam que não estavam entendendo o que lhes era ensinado. Um monitor declarou que a dificuldade do aprendizado é maior, pois *os alunos não têm base e se torna difícil reverter essa situação rapidamente.*

A sala de aula, no entanto, não pode ser pensada sem a sua contra parte, o Conselho de Classe, conhecido nas escolas como COC. Passarei agora a descrever esta outra instância fundamental para se entender o funcionamento de uma escola.

O Conselho de Classe

No Conselho de Classe, os professores discutiram entre si os problemas de seus alunos e como estes interferiram em sala de aula, seja quanto ao desempenho escolar como a disciplina. Uma das professoras enfatizou que nesta escola há todos os “tipos” de alunos: *“Os que não freqüentam, os faltosos, os que vêm e aprendem e os que vêm e não aprendem”*. A maioria dos professores criticou seus alunos quanto ao esforço e a dedicação que eles atribuíam às matérias. No entanto, chamou a atenção os elogios feitos aos alunos que se destacaram no bimestre com um desempenho positivo. Desta forma, como uma das professoras enfatizou, os bons alunos de cada turma têm o estudo como valor e pretendem se destacar através de boas notas.

O representante de turma tem a oportunidade de participar do Conselho de Classe trazendo os problemas e sugestões dos colegas. Uma das poucas representantes presentes mostrou-se descontraída e explicitou com calma e clareza suas idéias. A aluna mostrou-se interessada nos problemas da turma:

“Não temos que nos preocupar com os problemas individuais, temos que pensar no grupo. Por isso, acho que os colegas apresentam dificuldades maiores em Matemática 1 (álgebra), mas também acho que poucos estudam em casa. Eu sei que eu brincava muito, mas fui escolhida como representante porque me dava bem com o pessoal. Mas, acordei para a vida”.

Os professores a elogiaram. *“Pâmela melhorou muito no comportamento. Sua exposição foi brilhante”.* Segundo a professora de biologia, Pâmela é uma liderança, o que é positivo, por isso, ela deveria ter um bom comportamento para influenciar a turma. Depois de seu breve relato, a aluna se retirou da sala e uma professora disse: *“Eles são terríveis, mas às vezes melhoram um pouco. Os alunos não têm o estudo como valor e a ascensão por meio da escola não é prioridade”.* Outros professores pareciam apoiar os alunos que mostravam empenho, destacando positivamente e elogiando, os que demonstravam melhoras, tanto de rendimento como de comportamento.

Em diversas discussões, os professores relataram que seus alunos tinham ameaçado sua autoridade em sala de aula e que eles não têm maturidade, o que nos levou a observar que o comportamento, a disciplina e o respeito em sala de aula aparecem como fatores relevantes para a aprovação do aluno. Mesmo que um aluno saiba pouco sobre a matéria, o bom comportamento contará pontos na sua média final, o que pode ser decisivo caso haja dúvida sobre sua aprovação.

A maior parte dos alunos é submetida a uma visão pessimista de seus professores que acreditam que os alunos “não sabem e nem querem nada”. A insistência neste discurso pode fazer com que os alunos internalizem a reputação a eles atribuída e correspondam a essa expectativa.

Observamos na sala dos professores dois ou três deles conversando sobre um professor de “química” que era extremamente rígido em sua avaliação. Teria sido um dos professores que teria mais reprovado os alunos de 1ª série. Segundo ele, os alunos da 2ª série teriam passado pela “malha fina” e estariam aptos a continuar a aprender química. Seus colegas questionavam se essa forma de avaliação estaria de acordo com a realidade dos alunos.

Nesta escola, a taxa de repetência é de 54%, alta se comparada a média brasileira de 30%. A direção da escola não tinha a repetência como seu principal problema, mas propôs que no 1º semestre da 1ª série os professores fizessem uma revisão do conteúdo de 5ª a 8ª séries com o intuito de nivelar os alunos.

Turmas de alunos do ensino médio em 2005	1º turno	2º turno	3º turno
1ª série	12	19	12
2ª série	10	8	11
3ª série	8	3	7
Total	30	30	30

Os dados presentes na tabela acima demonstram como a repetência pode ser verificada através do número de turmas formado em cada série. Em todos os turnos, percebemos uma diminuição do número de turmas na medida em que as séries vão avançando, numa espécie de “afunilamento”, como apontou uma professora. Verificamos no turno da tarde uma exorbitante diferença numérica se compararmos a 1ª, a 2ª e a 3ª séries. Se estes números persistirem, ao longo de três anos, das 19 turmas que iniciaram o ensino médio, apenas 3 concluirão. No 1º e 3º turno a redução das turmas persiste, mas com uma discrepância menor. Os alunos saem de suas turmas originais por repetência (reprovação + evasão) e por transferência. Vários professores tentaram justificar a repetência dos alunos, através dos seguintes fatores: a falta de “base” escolar, a

aprovação automática no ensino fundamental⁴³ municipal, a desestruturação das famílias⁴⁴, a necessidade de trabalhar, a longa distância percorrida pelos que moram longe para chegar na escola, o desinteresse e a indisciplina.

Considerações finais

Os discursos encontrados sobre o sistema escolar não são unívocos. Há professores que dizem que os alunos não se esforçam, são defasados e indisciplinados. Outros valorizam os alunos participativos e estudiosos. O empenho e a motivação dos professores estimula os alunos que estão em processo de aprendizagem, mas no âmbito geral, a posição mais comum adotada pelos professores é a que exclui boa parte dos alunos, seja na forma de ensinar ou mesmo através da avaliação.

Notamos alguns professores que demonstravam posturas paradoxais em sala de aula, pois diziam fazer uma revisão do conteúdo do ensino fundamental a fim de ajudar os alunos que apresentavam dificuldades, mas ao mesmo tempo mostravam-se rigorosos quanto às reprovações.

As dinâmicas realizadas em sala de aula podiam atuar como mais uma das diversas atividades com as quais os alunos se deparavam e, conseqüentemente, não afetavam de modo eficaz seus resultados nas avaliações de todas as disciplinas, do que depende sua aprovação. Pode-se pensar que os alunos podem estar habituados com aulas em que pouco questionam ou participam e assim encontram dificuldades em aulas que ora são dinâmicas ora são convencionais.

A escola pesquisada parece se pensar como promotora de mobilidade social na medida em que adota alternativas “criativas” como formas de incentivar o aprendizado e um programa de reforço escolar. Embora a “criatividade” tenha alcançado apenas parcialmente o ideal de incluir os alunos, através da cooperação e da integração, a visão

⁴³ Os professores afirmam que seus colegas acabam aprovando o aluno que não alcançou um rendimento satisfatório para não terem que justificar sua reprovação. Isto é o que denominam de aprovação automática disfarçada.

⁴⁴ Os professores destacaram alunos com mau desempenho que possuem pais separados e outros que possuem familiares alcoolizados.

dos professores é a de que esta escola é boa porque tem bons projetos e é rigorosa na avaliação. No entanto, na prática, as propostas alternativas encontravam como obstáculos as próprias representações que os professores e diretores têm a respeito dos alunos e da escola.

Vários professores não alteravam seus métodos de ensino, por não acreditarem que os projetos pudessem produzir resultados positivos no aprendizado dos alunos. Alguns professores apresentavam discursos que não demonstravam **insatisfação** a respeito do funcionamento da escola. Quando isso ocorria, poucas ou nenhuma mudança eram feitas pelos professores na sala de aula.

Essas observações me levaram a pensar nas razões das dificuldades? Por que os alunos não aprendem? O que leva uma boa aula a ser pouco eficiente no sentido de promover um melhor aprendizado dos alunos?

Certamente, a concepção dos professores sobre os alunos é um dos obstáculos importantes, mas o que mais pesa neste processo, é a própria organização da escola que mesmo podendo ter bons professores, criativos e muitos projetos, acaba se estruturando a partir de iniciativas individuais e não coletivas.

Capítulo V

Sobre os modos socialmente construídos de conceber uma boa escola.

Depois de tanto falarmos sobre o que excede nessas escolas podemos agora nos perguntar então o que é uma boa escola? Será que existem boas escolas? Foi pensando nisso que resolvemos incluir na pesquisa escolas da rede estadual, localizadas em um bairro da Baixada Fluminense, que não estão no Programa Sucesso Escolar porque tem bons índices tanto de repetência quanto de proficiência dos alunos. Para efeito comparativo, decidimos ainda acompanhar uma escola pública federal na zona sul da cidade, em um bairro com um dos maiores índices de desenvolvimento humano, e uma escola particular também em um bairro rico da cidade cujo desempenho nas avaliações externas e nas provas do vestibular é muito bom.

Este capítulo será assim dividido em três partes com a descrição de três situações boas para pensar.

Parte I

Por dentro de uma escola particular: uma descrição etnográfica

Ana Pires do Prado

Este artigo tem como objetivo descrever a experiência etnográfica em uma escola particular situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

À primeira vista pode surpreender ao leitor uma etnografia em uma escola particular em um contexto de pesquisa sobre e em escolas públicas. Na realidade, a necessidade de uma etnografia em uma escola particular se fez presente ao longo da observação participante nas escolas públicas e das inquietudes que a pesquisa suscitava: será que nas escolas particulares também existe a “*aula de transcrição*”, como foi observado em várias das escolas estudadas? Como funcionam os Conselhos de Classe das escolas

particulares? Será que também ouvimos nas escolas particulares – que teoricamente tem uma outra relação com seus alunos e seus pais, pois são os clientes da escola – termos como “*passa a régua*” ou “*joga na vala*”? Ou ainda, será que existe uma desvalorização dos alunos do tipo “*eles não tem jeito*” tão comum nas escolas públicas e sempre relacionado a situação social e familiar dos alunos?

E a pedagogia da repetência, que é vista por Costa Ribeiro⁴⁵ como um fenômeno arraigado na cultura pedagógica brasileira, está presente na escola particular estudada e em caso positivo, de que maneira?

No momento em que decidimos fazer uma etnografia em uma escola particular dois movimentos paralelos aconteciam na pesquisa: as inquietudes acima citadas, exigiam um maior material etnográfico e uma relativização do material já obtido. Além disso, nos encontrávamos em um processo de ampliação natural do nosso universo de pesquisa necessário para a análise das políticas públicas implementadas pelo Estado..

Cabe ressaltar que este trabalho não tem como objetivo comparar escolas públicas e particulares. É recorrente no país ouvirmos comentários positivos sobre as escolas particulares: são as melhores escolas, são as mais eficientes, são as boas escolas, aprovam mais nos vestibulares das melhores universidades.

Mesmo com a existência desses discursos, a educação no Brasil ainda é frágil, em todos os níveis e redes, como nos afirmam Schwartzman e Oliveira (2002). Os autores destacam, em diferentes momentos do livro, a eficácia das escolas particulares. Uma eficácia que, segundo esses autores, é resultado da sua clareza de objetivos, autonomia e participação dos pais. No entanto ao comparar os rendimentos das escolas particulares e públicas a partir dos resultados do SAEB afirmam que mesmo mais eficazes as escolas particulares ainda têm falhas, pois em termos de rendimento, “*embora superior ao das*

⁴⁵ Costa Ribeiro, S. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, volume 5 nº 12, USP.

escolas públicas, ainda deixa muito a desejar.” (Schwartzman e Oliveira, 2002, p. 7 e 28)⁴⁶

Nosso objetivo, como já foi dito, não é comparar escolas públicas e particulares. As perguntas aqui colocadas surgiram a partir das observações das escolas públicas, mas descreveremos etnograficamente o dia a dia de uma escola particular, seus alunos, seus professores e sua cultura pedagógica.

Justamente com o objetivo de analisar o que seria uma “*boa escola*”, escolhemos uma escola particular com este conceito nos meios educacionais e na sociedade carioca e com “*bons índices*” de aprovação no vestibular. O leque de escolas com estas características é reduzido, mas ainda assim, a escolha é difícil. Por que uma “*boa escola*” e não outra?

Sabe-se que o acesso a escolas – e às particulares em especial – é difícil. Ao longo da pesquisa em escolas públicas vimos como alguns pesquisadores foram considerados e vistos pela escola como “olheiros” ou “espias” da Secretaria Estadual de Educação. Na escola particular a situação é distinta. Os pesquisadores são vistos como “espias” na medida em que podem fornecer dados à sociedade que não são do interesse da escola.

Além disso, os professores também podem considerar um problema para sua prática de sala de aula a presença de um pesquisador e conseqüentemente impedir a sua na escola e na sala de aula, inviabilizando a pesquisa etnográfica.

A escola foi escolhida pelo fato da pesquisadora ser ex-aluna da escola, e achávamos que isso ajudaria na negociação para a realização da pesquisa. A escola aceitou prontamente o pedido do grupo de pesquisa, depois de uma consulta do professor coordenador do ensino médio – ex-professor da pesquisadora – ao diretor geral da escola.

⁴⁶ Schwartzman, S; J.B. Oliveira. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte, Alfa Educativa Editora, 2002.

O método de pesquisa foi a observação participante realizada entre os meses de março e julho de 2005 em diferentes espaços da escola: na sala de professores, corredores e na sala de aula. No primeiro mês de pesquisa a observação participante foi realizada em todas as 7 turmas do 1º ano do ensino médio para conhecer a dinâmica da escola e para optar por uma das turmas. A partir do mês de abril, a observação limitou-se a uma das turmas do 1º ano do ensino médio – por motivos que explicarei mais adiante - e foram realizadas observações semanais e uma entrevista com quatro alunos desta turma.

A escola⁴⁷

Localizada em um dos bairros com maiores IDH da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, a escola possui dois prédios. No térreo tem uma quadra de esportes e uma cantina. Em um dos prédios, com 5 andares, estão localizadas as salas de aula, a secretaria, a sala dos professores, as salas das coordenações e dos diretores. O segundo prédio, chamado de prédio novo, tem nos dois primeiros andares um ginásio coberto, no 3º andar as salas de laboratórios de Informática, Química, Física e Biologia e no 4º andar a Biblioteca.

A escola funciona nos três turnos. Na parte da manhã atende aos alunos da 7ª e 8ª série do ensino fundamental e as três séries do Ensino Médio. Na parte da tarde a escola funciona para os alunos do ensino fundamental e no turno noturno a escola oferece a formação para jovens e adultos.

Os alunos do ensino médio ocupam 3 andares do prédio antigo. Cada série ocupa um andar inteiro e possui um inspetor que controla a entrada e saída dos alunos de sala de aula, sua circulação nos corredores da escola, além de ser o fiscal que controla a frequência dos alunos na escola⁴⁸. É interessante notar que são poucos alunos que faltam

⁴⁷ Manterei em sigilo o nome da escola, como é comum na pesquisa etnográfica. Os nomes dos professores e alunos são fictícios.

⁴⁸ Cada aluno possui uma caderneta que é entregue no início do dia ao inspetor e devolvida - com o carimbo de frequência e atraso - no final das aulas. Através desse sistema, a escola tem o controle total dos

por dia e que não presenciamos nenhuma falta de professor ao longo dos meses da pesquisa. Além do inspetor, existem câmeras de vídeo nos corredores para controlar os alunos. Segundo o inspetor do andar onde estão localizadas as turmas do 1º ano do ensino médio, as câmeras foram colocadas com a finalidade de controlar os alunos quando não estão em horário de aulas, principalmente na entrada e saída e no horário do recreio, momentos em que fica difícil o controle por parte de somente um inspetor.

Para todas as turmas do ensino médio temos 1 coordenador geral e para cada ano específico temos um outro coordenador. Além disso, cada disciplina tem um professor coordenador da disciplina.

Em todo o ensino médio temos 18 turmas, sendo 7 do 1º ano, 6 do 2º ano e 5 do 3º ano. Cada turma tem em média 37 alunos. Apenas pela observação dos números de turmas pode-se concluir que a escola reprova por ano no ensino médio 37 alunos ou 1 turma por nível educacional, o que significa um índice de 14% no 1º ano do ensino médio e 16% no 2º ano do ensino médio. Nesse cálculo não são considerados os alunos que saem da escola no meio do ano letivo que conforme afirmou o coordenador geral são em torno de 15 alunos em todo o Ensino Médio⁴⁹.

As turmas do 1º e do 2º ano do ensino médio têm 6 tempos diários⁵⁰, cada um com 45 minutos de duração. Além disso, têm 4 tempos, também de 45 minutos, aos sábados. As disciplinas são: Português (3 tempos semanais), Matemática (4 tempos), Física (4 tempos), Biologia (4 tempos), História (4 tempos), Geografia (3 tempos), Química (3 tempos), Inglês (2 tempos), Literatura (2 tempos), Geometria (1 tempo), Filosofia (1 tempo), Desenho Técnico (1 tempo), Religião (1 tempo) e Redação (1 tempo).

alunos e sua frequência e faz com que os professores não tenham que realizar a chamada, ganhando assim mais tempo para a aula.

⁴⁹ Na turma observada vi que uma aluna saiu da escola no mês de maio. Em entrevista, uma outra aluna afirmou a possibilidade de sair da escola no meio do ano. Ela explicou que ainda estava negociando com os pais a sua saída da escola, vis to que eles não queriam a mudança.

⁵⁰ Os alunos do 3º ano do Ensino Médio têm 7 tempos diários e ainda aulas especiais na parte da tarde.

Além disso, os alunos têm quinzenalmente aulas de Laboratório de Química, Física e Biologia no período da tarde. Os laboratórios são considerados pela escola como algo que a diferencia das outras. Os laboratórios de Química e Física são uma tradição da escola, mas o de Biologia é novidade. Com a construção do prédio novo os laboratórios de Física e Química foram modernizados e adaptados às necessidades da escola e foi construído o laboratório de Biologia que segundo o próprio professor fez com que os alunos se aproximassem mais à disciplina.

“A aula de laboratório a cada quinze dias foi muito bom para os alunos e para a dinâmica das aulas. Muitos deles estão mais interessados nas aulas expositivas por causa do laboratório. O laboratório aproxima a teoria aos alunos. Alguns alunos têm uma atitude em sala de aula e outra muito diferente – melhor – no laboratório.” (Professor Vitório, Biologia)

Analisando as disciplinas centrais do currículo da escola podemos perceber uma valorização das disciplinas de humanas. É uma tendência nova na escola conforme informaram os professores. Disciplinas como História, ganharam mais tempos nos últimos 5 anos em função do interesse dos alunos e os cursos que com maior frequência eles escolhem para prestar o vestibular: direito e comunicação. Anteriormente os alunos tinham uma tendência maior para as áreas tecnológicas e com isso as disciplinas como Matemática, Química e Física tinham mais tempos semanais. Neste período as aulas de História tinham apenas 3 tempos semanais e agora são 4 tempos além do apoio das aulas de Filosofia, que começaram a ser ministradas apenas no ano passado. São realizados com frequência trabalhos em grupo e interdisciplinares de História, Filosofia e Literatura e ainda com o uso da Informática.

“As aulas de História estão mais relacionadas e interligadas a outras disciplinas. Nós, professores de História, Literatura, Português, Filosofia e Informática estamos realizando um projeto interdisciplinar com os alunos. Pelo 1º ano estava tendo aulas de filosofia. Começamos tarde demais e isto muitas vezes atrapalhava o conteúdo de História. Em História estão lá na frente no

tempo e ainda no início da Filosofia. Mas já é uma ajuda.” (Professor Márcio, História)

Mesmo com a realização de trabalhos interdisciplinares e em grupo, o que poderia supor uma necessidade de espaço para interação dos alunos e uma maior pesquisa, a biblioteca da escola é pouco utilizada pelos alunos e professores conforme as palavras das duas bibliotecárias. Os alunos a freqüentam mais na semana de provas, pois a utilizam para o estudo em grupo. Inclusive seu acesso na semana de provas é limitado a 100 alunos que pegaram senha com o coordenador para que ela realmente seja utilizada para o estudo e não para conversas.

Os professores não freqüentam a biblioteca e ela não faz parte de suas atividades. São poucos os professores que vão à biblioteca para analisar os recursos que ela oferece para as pesquisas e estudo dos alunos. Schwartzman e Oliveira (2002) perguntaram para professores de escolas públicas e particulares de todo o país a importância da biblioteca para o seu trabalho. Somente 11,5% responderam que a biblioteca é um dos recursos que mais contribuem para o trabalho do professor.

O que mais surpreende, além da pouca valorização pedagógica desse espaço, é o fato da biblioteca ter um excelente espaço físico – bem iluminada e com ótimas mesas e cadeiras – um bom recurso de informática, mas um acervo ultrapassado. A escola não recebe nenhum jornal diário e nenhuma revista semanal. Os livros do acervo são em sua maioria da década de 80 e 90 e grande parte dos livros utilizados pela escola não está disponível na biblioteca. Segundo as bibliotecárias, a direção espera a doação das editoras e considera que os alunos têm condições de pagar pelos recursos didáticos necessários. Fica a pergunta: a biblioteca é apenas um lugar para o estudo em grupo, uma sala de espera⁵¹ e para as provas ou mais um espaço pedagógico? De fato, parece que a biblioteca é apenas um lugar de estudo em grupo sem qualquer vínculo com as atividades pedagógicas da escola, tanto de alunos como de professores.

⁵¹ As bibliotecárias informaram que os alunos do Ensino Médio utilizam a biblioteca nos dias em que têm laboratórios na parte da tarde. Fazem da biblioteca uma ante sala dos laboratórios mas pouco realmente a utilizam para o estudo.

Os professores

Todos os professores da escola possuem curso superior completo, sendo que alguns têm pós-graduação. É interessante observar que a maioria dos professores, e principalmente os do Ensino Médio, trabalham na escola há mais de 10 anos, o que tem lados positivos e negativos.

É positiva a possibilidade de ter um grupo, uma equipe, que trabalha junto e facilita o trabalho dentro e fora de sala de aula. Um professor de História do 2º ano do Ensino Médio comentou no Conselho de Classe o fato dos professores do 2º ano estarem trabalhando juntos há alguns anos e que formam realmente uma equipe. Afirmou que o grupo tem atuado coeso tanto em questões relacionadas à direção e à coordenação como também frente aos alunos. Isso era muito positivo, pois dava a sensação de que o trabalho tinha uma linha a ser seguida, uma meta comum a todos os profissionais envolvidos no processo. O professor fez este comentário contrapondo a união dos professores do 2º ano com a dificuldade de formar uma equipe com os professores do 1º ano, o que acaba por facilitar a indisciplina dos alunos.

Por outro lado, a permanência de determinados professores em disciplinas que estão em constante transformação – como geografia, por exemplo - é negativo, pois alguns professores continuam dando as mesmas aulas que há 15 anos atrás, sem qualquer adequação à nova realidade da sociedade e o próprio perfil dos alunos.

Para a pesquisadora, foi positivo o fato de ter tantos professores antigos, pois muitos deles foram seus professores. Isso fez com que os professores aceitassem com maior facilidade a presença de uma estranha no grupo e, além disso, facilitou o contato inicial com eles, visto que todos estavam interessados na trajetória de uma ex-aluna. Através dessas conversas fomos capazes de conhecer um pouco mais os professores, suas idéias sobre a escola e os alunos.

Algo comum entre os professores era o comentário sobre a realidade da escola: “A escola mudou muito. No seu tempo tudo era diferente.” Os professores estavam comparando a realidade da escola hoje e no período que a pesquisadora ali estudou, há 10-15 anos atrás.

Mas quais são as grandes diferenças apontadas pelos professores?

Um fato determinante é o perfil da direção e do diretor geral. Conversando com o coordenador geral do Ensino Médio e com alguns professores antigos, todos afirmavam que os diretores anteriores tinham uma relação mais estreita com os professores, alunos e suas famílias. Os diretores conheciam os alunos e seus familiares pelos nomes. A nova direção não tem o mesmo perfil. É considerada mais distante e tem uma visão mais prática da escola e sua função.

Não tivemos a oportunidade de conversar diretamente com o diretor geral da escola, apenas o vimos conduzindo um Conselho de Classe. É comum observarmos nos Conselhos de Classe a responsabilidade dos alunos e seus familiares dos problemas na escola, sejam problemas relacionados ao pedagógico ou à indisciplina. Foi interessante observar que ao discutir a indisciplina o diretor mudou o foco dos culpados ou responsáveis pelos problemas e indisciplina: de alunos e familiares para os professores. Indagou aos professores:

“por quê um aluno atua de uma determinada maneira com um professor e não faz o mesmo com outro? Por quê uma turma atua de uma determinada maneira com um professor e não faz o mesmo com outro?”

Argumentou que cada professor tinha que avaliar a sua conduta em sala de aula e a forma como controlava a disciplina dos alunos. Ou seja, o diretor mostrou que não basta apenas criticar aos alunos e seu meio social, mas cabe ao professor também reavaliar o seu trabalho e suas atitudes em sala de aula.

Claro está que não é uma atitude muito aceita entre os professores. No momento da reunião do Conselho de Classe todos ficaram calados e não argumentaram com o diretor. No entanto, tivemos a oportunidade de conversar com uma professora que não estava presente no Conselho de Classe, mas que já estava sabendo dos argumentos do diretor e disse que ele não estava em sala de aula para criticar tão abertamente a prática de sala de aula dos professores.

Em uma situação distinta, sem qualquer vínculo com o conselho de classe, uma professora ressaltou que agora os alunos podiam tudo. Eles conduziam a escola da maneira como eles queriam e muitas vezes com o apoio da direção. Neste discurso a professora junta a atitude da direção e o perfil e atitude dos alunos. A atitude dos alunos é outro motivo apontado pelos professores na mudança da escola.

Quando os professores falam da atitude dos alunos estão fazendo referência à indisciplina. Na cabeça dos professores as turmas estão cada vez mais indisciplinadas. Os professores questionam muito esta situação no Conselho de Classe. Aliás, ao pedir para participar do Conselho de Classe, professores e coordenadores aceitaram, mas todos disseram: *“Discutimos apenas a disciplina no Conselho de Classe, não sei se será interessante para você.”*

No Conselho de Classe a discussão foi realmente em torno da disciplina. Os professores debateram o tema e chegaram a seguinte conclusão: os alunos ainda não estão acostumados à dinâmica do ensino médio e acham que ainda estão no ensino fundamental onde tudo pode. A direção não concordou afirmando que a atitude dos professores do ensino fundamental já mudou e eles, professores do ensino médio, têm uma responsabilidade na atitude dos alunos, pois eles atuam de acordo com a atitude do professor com eles e em sala de aula.

Este confronto e competição entre os professores do ensino médio e do ensino fundamental, colocado claramente no Conselho de Classe, não é algo exclusivo desta

escola. Em geral, ao conversar com professores e professoras, aparece a idéia que os professores do ensino médio são mais valorizados e mais eficientes do que os outros.

Observamos a sala dos professores diversas vezes na hora do recreio. É interessante e instigante a sua organização, pois observamos uma separação por gênero e status. É uma sala ampla com dois ambientes integrados, sendo um com uma grande mesa com capacidade para 14 professores e outro com sofás. As professoras ficam sentadas na mesa e os professores nos sofás.

No entanto não podemos considerar apenas uma separação por gênero, mas também por status, ou seja, o fato de trabalhar no ensino médio e não no ensino fundamental. No caso da escola observada, os professores homens se concentram no Ensino Médio e sentam nos sofás. As professoras controlam o ensino fundamental e sentam-se na mesa. No entanto, existem professoras no ensino médio, mas em disciplinas consideradas tradicionalmente como femininas como Português, Literatura, Inglês e Química Orgânica.

Os alunos

Para entrar na escola os alunos têm necessariamente que passar por um exame conhecido como “vestibulinho”. Seja o pretendente da 1ª série do ensino fundamental ou da 1ª série do Ensino Médio.

É comum ter mais de um membro da família estudando na escola ou como ex-aluno. Os alunos, em sua maioria, são moradores dos bairros próximos à escola. Essa não é uma regra. Entrevistamos um aluno do 1º ano do ensino médio que é morador da Baixada Fluminense e que faz o percurso de cerca de 1 hora diariamente para ir à escola. Sobre a sua opção em estudar tão longe da moradia afirmou que:

“Eu estava procurando uma boa escola e fiquei em dúvida entre esta e uma outra boa escola da zona sul. Mas optei por essa devido ao bairro.” (Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

Ele explica que sofreu certa resistência familiar:

“Fui eu que escolhi (a escola) e a minha mãe até não queria muito, ela achava distante e meu pai também.” (Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

Este aluno, talvez pela idade, teve a opção em escolher a escola que preferia estudar. Não é o caso dos outros alunos entrevistados.

“Não fui eu que escolhi porque quando eu vim para cá eu fiz aquele vestibulinho, na 1ª série e eu tinha acabado de sair do CA. Foi mais a opção dos meus pais. Agora sobre continuar, eu acho que continuar aqui, acho que foi uma opção minha.” (Nara, 15 anos, 1º ano do ensino Médio, 9 anos de escola)

Todos os alunos com quem tivemos contato afirmaram em entrevista ou em conversa informal que gostam muito da escola. Fazem bons amigos e o ambiente, nos termos deles, *“é bem legal”*. Mas fazer amigos e gostar do ambiente da escola não faz com que eles apoiem totalmente a escola e seus métodos.

Os alunos se mostraram críticos em relação à cobrança feita pela escola. Uma das cobranças, que consideram excessivas, é o rigor das provas:

“É um terror. Eu acho que eles põem mais peso nas provas e cobram mais.”
(Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

“Eles cobram mais nas provas do que eles dão em sala com os exercícios, na hora da prova eles cobram outra coisa.” (Patrícia, 15 anos, 6 meses de escola)

A cobrança também está presente no dia a dia da escola. Segundo os alunos entrevistados o ensino é rápido e o aluno deve ter um perfil e seguir as regras para poder agüentar o ritmo pesado das aulas e das provas.

“O ensino é muito rápido como você deve ter visto. Eles ensinam de maneira muito rápida e não tem muitos exercícios. Só em casa e em casa você não tem muito tempo porque você tem muitas matérias e você tem que se desdobrar.” (Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

“As pessoas que tiram notas boas aqui não fazem inglês não fazem nenhuma outra atividade. A Paola, por exemplo, ela só pensa na escola 24 horas por dia. Ela não faz inglês, e eu acho isso muito importante. E uma outra atividade, você vê que ela é até meio gordinha. Ela não faz nenhuma outra atividade. Ela está só preparada para isso. (...) O aluno (bom) daqui é aquele que estuda 24 horas por dia.” (Juliana, 16 anos, 1º ano do ensino médio, 2 anos e meio de escola)

“Na verdade eu acho que aqui eles não te dão um apoio moral. Eles te dão o material de estudo e o que eles querem e esperam de você e esperam que você faça a sua parte na sua casa, faça a sua parte fora do colégio. (...) O estudo em sala de aula não é suficiente para o nível de cobrança que eles têm nas provas. (...) O que os professores dizem para a gente é geralmente assim: aluno nosso não pode ser assim, se você quer ser assim você tem que sair do colégio. É o que eles sempre dizem. É um aluno que vai estar com postura, com livro na mão. É um aluno que vai estar ali e acabou. A vida é aquilo.” (Nara, 15 anos, 1º ano do ensino Médio, 9 anos e meio de escola)

A cobrança excessiva faz com que muitos deles percam as antigas amizades e limitem as suas relações e atividades à escola.

“Eu parei de falar com 90% dos meus amigos. Eu falava com bastante gente e agora eu estou falando mais com o pessoal daqui do que o pessoal de lá onde eu moro. Meus amigos.” (Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

“Você não tem tempo para dar atenção às pessoas de fora. Porque é aqui, a sua vida social é aqui. Por exemplo, por isso que para mim é difícil conciliar um namorado que não estuda no colégio. Eu falo às vezes, “eu não posso te ver hoje, eu tenho que estudar”. E ele não está acostumado com isso.” (Nara, 15 anos, 1º ano do ensino Médio, 9 anos e meio de escola)

“Eu vou na academia mas na semana de prova eu não posso ir de jeito nenhum. Eu queira sabe ter uma vida normal. Que eu estudasse sempre mas que eu conseguisse conciliar tudo, os estudos e minha vida pessoal. Aqui não dá.” (Juliana, 16 anos, 1º ano do ensino médio, 2 anos e meio de escola)

Mesmo com a cobrança, ressaltam o valor da escola para sua formação.

“Por outro lado também eu não posso negar também que a gente consegue uma carapuça muito mais adequada. Não apenas passar no vestibular não só isso, mas eu acho que esse método de cobrança você está muito mais preparado para não ser uma pessoa impulsiva, para você ser uma pessoa que respeita, que respeita ao próximo.” (Nara, 15 anos, 1º ano do ensino Médio, 9 anos e meio de escola)

“Eu acho que não só no nível escolar (a escola é boa). Eles te dão uma formação humana, moral.” (Juliana, 16 anos, 1º ano do ensino médio, 2 anos e meio de escola)

Também faz parte da formação a possibilidade de passar no vestibular. Nesse ponto, os alunos se dividem. Para alguns a escola dá condições para os alunos passarem nos melhores vestibulares da cidade. Para outros, o estudo na escola não é suficiente pois só passam aqueles que fazem conjuntamente a escola e um cursinho. E claro que todos os

entrevistados, formalmente ou informalmente, afirmaram que pretendem cursar uma universidade.

Algo que desagrada aos alunos é a atitude de alguns professores em relação a eles. Sobre os professores comentam que:

“Alguns professores aqui são muito legais, se preocupam com a gente, mostram interesse, quando vê que você está se afundando ele conversa com você. Mas têm uns que não ligam. Alguns professores falam, presta a atenção isso vai ser bom para você e outros falam: você não quer nada, tomara que repita.” (Nara, 15 anos, 1º ano do ensino Médio, 9 anos e meio de escola)

“Eu adoro dar zero’. Onde já se viu um professor falar isso?” (Juliana, 16 anos, 1º ano do ensino médio, 2 anos e meio de escola)

Professores que falam isso também constroem os alunos em sala de aula. O constrangimento pode vir de chamada de atenção constante mesmo sem qualquer razão, somente pelo costume do professor em falar com este aluno. O constrangimento também pode surgir na atitude constante do professor em mostrar para a turma que o aluno não sabe ou não estudou – como ir ao quadro fazer um exercício, por exemplo.

O que mais atinge os alunos é o constrangimento da reprovação e a atitude do professor em relação ao aluno que já foi reprovado ou tem notas para sê-lo.

“Alguns professores, parece que eles têm o interesse em reprovar. Alguns demonstram e outros não. Alguns são totalmente diferentes na atitude, conversam com a gente.” (Juliana, 16 anos, 1º ano do ensino médio, 2 anos e meio de escola)

“Parece que eles ficam felizes em te reprovar”. (Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

Juliana é a única do grupo que entrevistamos que já repetiu o ano. Entrou na escola na 8ª série, repetiu o ano e resolveu continuar ali, mesmo sendo reprovada. Segundo ela, repetiu o ano porque

“Acho que foi por falta de esforço, por falta de estudo. Acho que se eu tivesse me esforçado mais teria conseguido passar de ano. Se eu tivesse estudado mais.” (Juliana, 16 anos, 2 anos e 6 meses de escola)

Hoje no 1º ano do ensino médio e com dificuldades em algumas disciplinas comentou o constrangimento que os professores a fazem passar por ter sido reprovada.

“Por exemplo, o professor de Física, sempre usa o meu exemplo: “se vocês repetirem, vocês vão ficar igual a ela”. Eu não acho isso legal, não acho certo. Eu não acho legal porque eu superei e ele não precisa ficar me lembrando toda hora.” (Juliana, 16 anos, 2 anos e 6 meses de escola)

Todos os quatro alunos entrevistados tiveram entre 6 e 8 notas abaixo da média no 1º bimestre. Mas todos afirmaram que estão buscando melhorar. Alguns participam das aulas de reforço proporcionadas pela escola no horário da tarde. A escola convida os alunos que tiveram notas abaixo da média a participarem das aulas, que são ministradas pelos próprios professores. Os alunos pagam uma taxa extra de R\$ 10,00 de caráter simbólico, para “*um maior compromisso dos alunos*”, segundo informou o coordenador do ensino médio.

Outros alunos não participam da aula de reforço pois consideram que se não aprenderam com os professores em sala de aula não vai ser na aula de reforço que vão conseguir aprender. Acabam pagando um professor particular para ajudá-los e afirmam que tem dado resultado.

Mesmo tentando melhorar o seu rendimento, os alunos consideram que os professores não reconhecem todos os seus esforços. Claro que alguns professores o fazem e é visto

como fundamental para o estímulo do aluno. Com tanta pressão e competitividade, um elogio, um estímulo, um apoio moral, é fundamental.

“Eu acho que eles deveriam valorizar a minha melhora porque ninguém falou isso. Eu estou conversando muito menos e todo mundo reclama de mim. Eles nunca elogiam.” (Patrícia, 15 anos, 1º ano do ensino Médio, 6 meses de escola)

“A gente vai melhorando, mas eles continuam reclamando com a gente.” (Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

“Dois professores já me elogiaram mas não adianta só o reconhecimento de dois se são 16 professores.” (Juliana, 16 anos, 1º ano do ensino Médio, 2 anos e meio de escola)

O constrangimento e a cobrança fazem com que eles avaliem a permanência ou não na escola.

“Estou pensando em sair no meio do ano mesmo. Pelo mesmo motivo de que quando eu repeti, eu não queria repetir de novo, eu queria ir para um colégio que me cobrasse menos e aí eu acho que eu poderia passar tranquilamente.” (Juliana, 16 anos, 1º ano do ensino Médio, 2 anos e meio de escola)

“É, eu estou pretendendo passar de ano e não fazer o 2º ano aqui porque as expectativas são de muito estudo.” (Nara, 15 anos, 1º ano do ensino Médio, 9 anos e meio de escola)

“Continuar? Mesmo se eu ficar reprovado eu acho que eu continuo aqui. Eu não sei, eu prefiro não pensar a respeito porque não está nos meus planos ficar reprovado. Mas eu estou achando muito difícil, eu acho que a cobrança aqui é muito grande.” (Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

A sala de aula

Conforme já indicamos, a observação participante foi realizada em uma das 7 turmas do 1º ano ensino médio e minha descrição da sala de aula será restrita a esta turma embora tenhamos observado todas as turmas do 1º ano do ensino médio e cada uma tem a sua especificidade.

A escolha da turma é um momento delicado no trabalho do etnógrafo. Os critérios utilizados para seguir esta turma específica foram em primeiro lugar a aceitação da turma à presença da pesquisadora. Inclusive vários professores comentaram que a turma não modificava sua atitude com a presença da pesquisadora e que inclusive eles – alunos - já falavam participação da pesquisadora nas suas aulas.

Em segundo lugar, a escolha foi propiciada pela atitude dos professores em relação à turma. É considerada a turma mais agitada do 1º ano e com os maiores problemas de indisciplina. Ao mesmo tempo, conforme os próprios professores e coordenadores informaram, é uma turma com um dos melhores rendimentos se comparada com as outras turmas do 1º ano do ensino médio da escola. Ou seja, uma relação que a primeira vista parece contraditória: indisciplina, agitação e bons rendimentos.

Em terceiro e último lugar, foi fundamental para a escolha da turma a atitude dos alunos em sala de aula. É uma turma que participa ativamente de todas as aulas, independentemente da disciplina, do professor e seu estilo de aula. Além disso, a turma é velha conhecida da escola por sua atuação crítica. A professora de português, em uma conversa informal, explicou que a turma conseguiu expulsar uma professora da escola quando estava na 7ª série do ensino fundamental. A turma teve um problema de incompatibilidade com a professora que acabou saindo da escola por não agüentar a atitude desta turma. Para a pesquisa ficou a dúvida que era interessante para ser analisada com mais atenção: será que era uma turma inconformada com a escola ou uma turma crítica e participativa? Novamente a contradição entre o que era observado em sala de aula e o que era falado pelos professores, participação ou indisciplina?

Ao entrar na sala de aula já vemos a sua organização: 6 fileiras com 6 ou 7 carteiras cada uma, todas de frente para o quadro negro que ocupa toda uma parede. A mesa do professor fica de frente para os alunos e de costas para o quadro. Em uma das laterais temos uma ampla janela que ilumina a sala.

Os alunos têm liberdade para escolher os seus lugares. Em geral, sentam-se nos mesmos lugares ou junto com os mesmos colegas. Existe um grupo fixo que senta na primeira fila e na frente da mesa do professor: são três meninas, sendo uma delas considerada a melhor aluna da turma. Elas copiam tudo e participam das aulas corrigindo os exercícios ou tirando as dúvidas dos exercícios. Pedindo auxílio ou não, recebem muita atenção dos professores ao longo das aulas. Alguns professores demonstram a sua atenção às alunas corporalmente, ou seja, excluindo da aula, através do seu corpo, determinados alunos.

Outros três alunos, sentados sempre na primeira fila, mas na lateral, prestam bastante atenção às aulas e pude perceber que são bons alunos pelas provas e notas recebidas. Não participam das aulas e perguntam pouco. Pedem auxílio aos professores depois da aula.

O grupo que sempre se senta na janela tem na sua maioria meninos. Conversam entre eles e participam pouco das aulas. O restante da turma cada dia está sentado em um lugar diferente. Neste grupo temos os alunos que mais participam das aulas. São muito ativos e contagiam aqueles que estão ao seu redor, que acabam participando mais das aulas também. Este grupo recebe a atenção dos professores quando a pedem. Como participam bastante das aulas os professores sempre chamam a atenção deles, pois consideram que parte da participação é conversa e não estudo.

Ao longo da observação participante observamos que os considerados “bons alunos” participam das aulas, mas com perguntas simples como: “*pode repetir professor*” ou “*isso que eu fiz está correto?*”. Além disso, conforme já dissemos, copiam tudo que é escrito ou falado em sala de aula. No entanto, os alunos que mais participam e estão espalhados pela sala são os que recebem menos atenção dos professores, mas são os que

fazem as perguntas mais interessantes: “*por que é assim?*” ou “*e se...*”. Não apenas dúvidas, mas também críticas e construção do pensamento. Esta observação pode demonstrar como os professores preferem a atitude mais passiva dos considerados “bons alunos” e vêm de forma não tão produtiva a participação crítica e ativa dos alunos.

Além disso, a observação parece mostrar como os professores têm uma determinada visão de como devem atuar e agir os alunos e não aceitam qualquer tipo de comportamento que saia da linha pedida por eles e também, claro, pela direção da escola. É a necessidade que têm os professores e a escola em criar uma homogeneidade entre os alunos e criar um perfil de aluno que é desta escola ou já foi aluno dela.

Com a observação participante conseguimos alguns exemplos do controle exercido diariamente pelos professores e pela escola em relação aos alunos. Todos os dias, em todos os tempos de aula, os professores pedem para que os alunos joguem fora o chiclete ou a bala. É sempre o mesmo ritual: o professor vê o aluno mascando algo, pára a aula, pede ao aluno para jogar fora, o mesmo reclama, mas acaba levantando da sua mesa e fazendo o que determina o professor. Somente depois disso o professor recomeça a aula. É uma dinâmica diária que mostra os alunos tentando driblar as regras da escola. Alguns até conseguem mas os professores seguem à risca a determinação da direção.

Outro exemplo de controle é a circulação dos alunos pela escola. É um controle severo e realizado em conjunto por inspetores e professores. Ao longo das aulas não vemos os alunos circulando nos corredores ou falando com os coordenadores. Os alunos saem das salas de aula somente para ir ao banheiro e com a permissão dos professores. Entre um tempo e outro, esperando o novo professor entrar, os alunos não podem sair da sala. Em geral, todos levantam das cadeiras, mas se restringem ao espaço que neste momento é controlado por eles. O tempo máximo que os alunos ficam descontraídos é de 5 minutos visto que as salas estão todas no mesmo andar e os professores tem um pequeno espaço para percorrer entre uma sala e outra. No recreio, os alunos do ensino médio podem sair da escola e vemos vários deles circulando pelas ruas do bairro neste horário.

As aulas são, em sua maioria, expositivas. Os professores explicam a matéria e algumas vezes fazendo um pequeno roteiro no quadro. Os alunos utilizam diariamente em todas as disciplinas o caderno. Copiam, ou melhor, “transcrevem” o que os professores falam e o que está sendo escrito no quadro. O livro é utilizado apenas em disciplinas que precisam de mais exercícios como Matemática, Física e também a Gramática de Língua Portuguesa.

Os professores que escrevem no quadro tentam evitar, de todas as maneiras, a “aula de transcrição”. Ouvimos diversas vezes os professores falarem aos alunos: “*não copiem, por favor, prestem atenção e depois dou tempo para vocês copiarem*”. Na realidade não vimos qualquer professor dar um tempo para os alunos copiarem. Com isso, os alunos soltam a caneta quando o professor fala para não copiar e em seguida a pegam novamente e começam a copiar.

Tivemos a oportunidade de presenciar a realização da prova de Física. Ao entrar na sala percebe-se a agitação dos alunos, comum em instantes antes de uma avaliação: conversas agitadas, livros abertos, dúvidas entre colegas, roendo unhas, escolhendo o melhor lugar para sentar, etc. O professor entrega a prova somente quando todos estão sentados e em silêncio. Ao longo da prova observei diferentes situações: uns escrevendo freneticamente na prova, outros coçando a cabeça, uns olhando para o lado. Ao terminar a prova ouvi vários “*ufa*”, “*acabou*”, “*não sabia nada*”, “*tava difícil*” e “*acho que me dei bem*”.

Além de presenciar a realização da prova, observamos várias entregas de provas e notas do 1º bimestre. A expectativa da turma é enorme, independente da disciplina. Para cada um que busca a sua prova na mesa do professor, os colegas perguntam: “*quanto você tirou?*”. Em alguns casos dizem: “*não disse que ia tirar isso?*”

Também começam a perguntar para o professor se teve algum zero e qual foi a maior nota e quem a tirou. O professor, incitando a competitividade entre os alunos, faz

suspense e alguns ainda aumentam a curiosidade ao informar que não sabe se foi de um aluno ou de uma aluna.

Ao receber notas baixas a reação é de desespero. Alguns choram e outros ficam totalmente sem ação, olhando para os lados. É comum nesses casos o aluno não querer mostrar a nota para os colegas, o que faz com que a curiosidade entre eles aumente. Ouvi alguns dizerem: “a minha mãe vai me matar”. A reação é bem diferente de quem recebe notas altas: euforia. Percorrem a sala mostrando a nota e falam agitadamente com os colegas.

Além da dificuldade das provas e a expectativa para as notas observamos que a prova é o principal mecanismo de controle dos professores em sala de aula. Caso a turma esteja agitada e os professores querem acalmá-la a melhor estratégia é falar sobre a matéria da prova ou que o exercício que farão pode cair na prova e comentários semelhantes. Uma estratégia que funciona e com muita eficiência. Dar ponto ou tirá-lo também é utilizado para controlar os alunos e estimular sua participação.

A escolha da turma, como já foi dito, foi influenciada pela dinâmica das aulas. Independente do professor ou disciplina os alunos participam bastante. Fazem perguntas, tirando dúvidas das questões apresentadas pelos professores ou mesmo adiantam a matéria e fazem críticas a ela. Ao serem perguntados sobre a participação em sala os alunos entrevistados afirmaram que gostam de participar, mas muitas vezes a turma não ajuda, pois ficam “zoando” aqueles alunos que participam.

A maioria dos professores se mostra favorável à participação dos alunos. A aula de português é uma das aulas que os alunos ficam mais agitados, tanto por causa da atitude da professora – que fala alto e rápido – como também pelos temas que ela levanta para discussão e a dinâmica da aula. Ela corrige os exercícios pedindo aos alunos para darem a resposta e explicarem o porquê. Depois da explicação do aluno ela faz comentários e a complementa caso seja necessário. Com isso, a participação cresce e conforme ela mesma afirmou em sala: “*quero que vocês entendam e não tenham somente a resposta correta.*”

Ao comentarmos sobre a participação dos alunos na sua aula, ela falou:

“Hoje eles participaram bastante. Mesmo que eu consiga apenas uma pequena participação, eu já fico realizada.” (Professora Vânia, Português)

A mesma atitude tem o professor de Matemática em relação às dúvidas dos alunos. Assim comentou em sala de aula em diferentes momentos da observação:

“Vocês entenderam? Têm alguma dúvida? Não deixem as dúvidas de lado. Não tenham medo de perguntar. Eu estou aqui para isso”. (Professor Eduardo, Matemática)

Para os alunos nem todos os professores atuam desta maneira, incitando a participação e interesse dos alunos. Para os alunos, os professores que escutam suas dúvidas e que deixam o aluno participar fazem uma boa aula.

“É a aula que consegue atrair a atenção dos alunos, o interesse.” (Juliana, 16 anos, 1º ano do ensino Médio, 2 anos e meio de escola)

“Acho que o dinamismo é a chave porque aqui se você viu que não tem muita dinâmica nas aulas, é mais ensino, didática, livro, quadro, caderno.” (Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

“Na verdade eu acho que o principal é o professor. Acho que o professor faz muito o aluno gostar da matéria. Um professor que está disposto a te escutar, que não quer correr com a matéria. A gente tem um professor de Física que cada dia ele dá uma coisa nova. O principal é você tá direcionado, ter um professor que queira mesmo te explicar, que tire todas as suas dúvidas.” (Nara, 15 anos, 1º ano do ensino Médio, 9 anos e meio de escola)

Os professores sempre comentam que essa turma é a “pior delas” mas ao mesmo tempo com bom rendimento. A causa desta nomenclatura é a indisciplina e conversas paralelas em sala de aula. Observamos várias vezes os professores comentarem isso dentro e fora de sala de aula. Os alunos ouvem o que dizem seus professores e comentam “*todos os professores dizem isso e todo ano é a mesma coisa*”. No entanto, na opinião deles a turma “*é normal*”. Rodrigo, aluno novo, vai além:

“Comparada à turma do meu antigo colégio, a turma é muito certinha.”
(Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

Justamente por causa do discurso dos professores resolvemos dar uma maior atenção, nas observações em sala de aula, às conversas e à disciplina dos alunos. Os alunos conversam entre eles mas sobre temas relacionados à aula que está sendo dada, com raras exceções. Vimos alunos fazendo exercícios em conjunto e para isso têm que conversar; alunos tirando dúvidas com o colega; pedindo algum material emprestado, como lápis, borracha ou o livro. Essa atividade ativa dos alunos em sala de aula é vista como indisciplina pelos professores. Fica a pergunta: Será que é indisciplina ou participação?

Na realidade, conforme indicaram os próprios alunos a escola tem um perfil de alunos que eles querem formar. Perguntados sobre este perfil, responderam:

“Não chegar atrasado na aula de Física que começa agora...” (Patrícia, 15 anos, 6 meses de escola)

“Para a escola ele tem que prestar a atenção na aula. Estudar diariamente um pouquinho. Se ele estudar todo dia na véspera da prova se ele reler já está bem e estiver acompanhado tudo certinho ele se dá bem na prova. (...) O aluno (bom) daqui é aquele que estuda 24 horas por dia.” (Juliana, 16 anos, 1º ano do ensino médio, 2 anos e meio de escola)

“Fazer os deveres de casa. (...) É um aluno que vai estar com postura, com livro na mão. É um aluno que vai estar ali e acabou. A vida é aquilo.” (Nara, 15 anos, 1º ano do ensino Médio, 9 anos e meio de escola)

“Tem que estudar todo dia todas as matérias.” (Rodrigo, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, 6 meses de escola)

Atitudes dentro e fora de sala de aula que vão criar o padrão de alunos que a escola quer formar. Mesmo com tantas regras e controles os alunos ainda acham a escola uma boa escola, pois os leva para uma boa universidade. O discurso da escola é esse. No jornal oficial da direção sempre comenta o sucesso da escola nos vestibulares. Os professores também utilizam o mesmo discurso e chegaram a aproveitar a presença da pesquisadora para colocá-la como referência e exemplo a ser seguido. Os discursos dos professores em sala de aula são sempre voltados para o futuro, para a universidade.

Considerações finais:

A escola pesquisada é uma escola muito bem organizada, com horários, atividades, compromissos e posturas aceitas e compartilhadas por todos aqueles que a freqüentam e ali trabalham. Nesse sentido concordaria com Schwartzman e Oliveira (2002) que ao comparar as escolas públicas das particulares afirmam que o diferencial nas escolas particulares é:

“preservar a escola – e sobretudo a sala de aula -, para que cumpram, no mínimo, o que delas se espera: assegurar o cumprimento do ano letivo, cumprir o programa, aproveitar bem o tempo de aula e garantir o cumprimento dos deveres básicos de professores e alunos, como estar presentes, fazer os deveres e ministrar aulas produtivas”. (Schwartzman e Oliveira, 2002, p.7)

Estas características, juntamente com a aprovação no vestibular e os alunos passando para boas universidades como é o discurso de professores e alunos, garantiriam o nome de boa escola.

Também constatamos uma grande atenção dada pela escola à disciplina dos alunos. A disciplina também pode ser considerada como uma forma para a escola criar um perfil para seus alunos para que eles possam atingir os objetivos propostos. Os alunos que não se adequarem a esta disciplina, a este perfil de aluno, devem sair da escola. Os professores dizem claramente aos alunos: *“aluno nosso não pode ser assim, se você quer ser assim você tem que sair do colégio.”* Alunos estudiosos, bem comportados e restritos ao que propõe o professor e sua dinâmica de aula é o perfil que observamos e encontramos nos relatos dos alunos sobre a escola.

Também chamou a atenção o fato dos alunos ressaltarem com exemplos fortes e veementes da excessiva cobrança e até constrangimentos que sofrem por parte de alguns professores. Frases como *“eu adoro dar zero”* ou *“parece que eles ficam felizes em te reprovar”* manifestam que a pedagogia da repetência descrita por Costa Ribeiro realmente faz parte da cultura educacional brasileira. A ameaça da reprovação constante, utilizada como mecanismo para o estudo do aluno, é uma das marcas da pedagogia da repetência.

Juntamente com a reprovação aparecem atitudes ou frases dos professores que constrangem os alunos diante de seus colegas e de toda a escola. Fica a pergunta: Será que são mecanismos que ajudam a criar uma boa escola?

Parte II

Bons índices significam boa escola?

Marisa Santana da Encarnação

As escolas⁵² que vamos descrever agora possuem bons indicadores de proficiência e repetência, no entanto, uma delas faz parte do Programa Sucesso Escolar, pois sua diretora acreditava que este programa ajudaria mais ainda a melhorar a proficiência de

⁵² Os nomes das escolas e das pessoas são fictícios para preservar o anonimato necessário.

seus alunos. As duas se localizam no mesmo município da Baixada Fluminense, porém não são próximas uma da outra. Seus nomes são: Escola Estadual Santa Cruz e Escola Estadual Colombo.

A Escola Estadual Santa Cruz foi uma das primeiras escolas de nossa pesquisa. Iniciamos o trabalho de campo antes do início do Programa Sucesso Escolar, em 2003. Durante o ano de 2004, o trabalho consistiu em observar as mudanças ou continuidades observadas no ano anterior. Além disso, por possuir bons índices, essa escola serviu de objeto de comparação com as outras escolas pesquisadas inseridas no Programa Sucesso Escolar.

O motivo da escolha desta escola deve-se ao seguinte fato: a hipótese inicial que permeava a pesquisa era que as representações sobre cor/raça dos jovens prestes a ingressar no ensino superior mudariam diante da nova política de reserva de vagas implantada nas universidades do estado do Rio de Janeiro. Decidimos, então, encaminhar a pesquisa para setores afastados dos grandes debates que se davam na imprensa e nos meios mais politizados. Direcionamos o olhar para a turma de 3ª série do ensino médio de uma escola da Baixada Fluminense na tentativa de desvendar o impacto destas políticas focais nas camadas sociais que os formuladores destas políticas pretendem alcançar.

Tomamos como fator primordial para a escolha desta escola o fato desta escola ser reconhecida no bairro em que está localizada como uma das melhores escolas públicas da redondeza. Havia, no momento da pesquisa, apenas uma única turma de 3ª série do ensino médio e, por falta de salas vagas durante o dia, as aulas eram ministradas à noite.

Em uma das visitas, perguntamos à coordenadora da noite se esta escola fazia parte do Programa Sucesso Escolar. Ela respondeu sorrindo, dizendo que a escola praticamente não tinha reprovação e este programa era para as escolas que possuíam altos índices de reprovação. Segundo os dados do Programa Nova Escola, seu índice de reprovação é de 1%. O índice de repetência na coordenadoria onde a escola se encontra é de 38% e no Estado é de 30%. Perguntamos então, se por isso, poderíamos considerar a escola como

uma boa escola. A diretora, no entanto, respondeu enfaticamente que o fato de possuírem um baixo índice de reprovação, não significava que a escola fosse uma boa escola e sim o fato de ser uma escola de tradição no bairro.

A segunda escola surgiu em nossa pesquisa por acaso. A Secretaria de Educação nos disponibilizou a lista das escolas inseridas no Programa Sucesso Escolar. Ao vermos a lista das 400 escolas que só receberiam visitas das equipes de técnicos capacitados pela Fundar, decidimos observar como seriam estas visitas em uma escola da rede.

Mesmo não tendo maiores informações sobre a escola decidimos ir até à diretora a fim falar sobre a participação da escola no Programa Sucesso Escolar. A diretora nos recebeu muito bem dizendo, tal como a diretora da outra escola, que devido ao seu baixo índice de reprovação, apenas 3% não estava no Programa Sucesso Escolar.

A diretora nos informou que, quando iniciou sua gestão, o índice de reprovação da escola era de quase 40%. Para melhorá-lo, convocou toda a comunidade escolar (pais, alunos e professores) e instou-os a que tivessem responsabilidade pelos índices de reprovação. O resultado foi a diminuição da taxa de reprovação em quase 37%. Segundo os dados do INEP, a escola possui um índice de reprovação no ensino médio de 2,7%.

Esses índices foram considerados muito bons segundo a avaliação feita pela pesquisa Nova Escola, o que rende elogios à direção. Disse a diretora que certo dia, quando estava em uma escola de crianças especiais assistindo a uma apresentação musical, alguém da secretaria de educação foi até ela para parabenizá-la pelo trabalho feito nesta escola, o que a deixa muito orgulhosa. No ano de 2005, mesmo com os baixos índices de repetência, a escola resolveu optar pelo Programa Sucesso Escolar, visto que a diretora acreditava que esse programa aumentaria a proficiência de seus alunos.

Uma terceira escola, Jorge Lux, que possui péssimos indicadores de proficiência e repetência, segundo a Secretaria Estadual de Educação, entrou no nosso universo de pesquisa em 2005 com o intuito de compará-la com as duas escolas que possuem bons índices. Esta escola é geograficamente mais próxima da Escola Santa Cruz .

As escolas

As duas “boas escolas” são de fácil acesso:

A primeira, escola estadual Santa Cruz, localiza-se em uma estrada que liga seu município a um outro da Baixada Fluminense. No entanto este fato não atrapalha o andamento das aulas, pois o barulho do trânsito não atinge as salas. Embora o sinal de trânsito próximo à escola não esteja funcionando, a travessia para a escola não é perigosa, pois o fluxo de carro não é tão grande a ponto de constituir perigo aos alunos.

Em volta da escola só existem casas. Pode-se dizer que a escola está localizada em uma área estritamente residencial, pois até o comércio local é constituído de bens ou serviços de áreas residenciais⁵³. Esse fato facilita o trabalho tanto da diretora quanto da inspetora de alunos, pois quando os alunos fazem algo de errado fora da escola, os moradores vão à escola para reclamar. A diretora é conhecida, tanto pela comunidade escolar quanto pelos moradores da região onde a escola se encontra, pela sua rigidez disciplinar. “Vou falar com D. Martha” é uma frase que faz os alunos estremecerem.

A escola situa-se em um bairro calmo da periferia de seu município e, diferente de diversas escolas vistas em nossa pesquisa, não participa do Programa “Escolas de Paz”. O ponto de ônibus fica próximo à escola e, mesmo à noite, ir embora para casa não constitui perigo algum para os alunos. No entanto, pudemos verificar que grande parte dos alunos desta escola reside no bairro. Os que moram mais afastados são os que durante o percurso escolar mudaram de residência.

A segunda escola, Escola Estadual Colombo, fica em uma rua movimentada da Baixada Fluminense que “desemboca” em uma grande rodovia. Às vezes, ocorrem grandes congestionamentos em frente à escola, com carros buzinando e um grande barulho que parece não atrapalhar muito o andamento das aulas. À primeira vista, pareceu-nos que existia um complexo escolar naquela área, pois a escola em questão é colada a uma

⁵³ Como por exemplo: padarias, cabeleireiros, pequenos armarinhos, açougues, lojas de ração para animal, etc.

outra grande escola estadual. Elas são separadas por uma grade que possibilita aos alunos da escola vizinha, um Ciep que está no Programa Sucesso Escolar, comprar merenda na “cantina” da escola pesquisada, além de favorecer o diálogo entre os alunos das duas escolas.

O fato de o Ciep contíguo participar do Programa Sucesso Escolar ajudou-nos a reforçar nossa hipótese de que as escolas consideradas “boas” vivem em função das escolas consideradas “ruins”, ou seja, para que uma escola seja “boa”, precisa haver por perto uma escola “ruim”. Assim, a escola “boa” faz sua “fama”.

A escola Jorge Lux fica próxima à Escola Estadual Santa Cruz. Como fica em uma rua sem movimento, muito escura e próxima à praça do bairro que é considerado o “point” dos jovens da localidade, esta escola não oferece nenhum atrativo para que os alunos nela permaneçam fora dos horários escolares como acontece com o Santa Cruz e a Colombo.

O “clima” da escola

A maioria dos alunos da Escola Estadual Santa Cruz se conhecem desde pequenos. A diretora conhece praticamente todos os pais dos alunos e uma grande parte dos alunos teve ou ainda tem irmãos e/ou primos estudando na escola. Este fato, somado às dimensões da escola cria um “clima” aconchegante e familiar. Os alunos parecem gostar muito da escola. Na turma em que ficamos durante a pesquisa, grande parte dos alunos estudaram juntos desde a 1ª série do ensino fundamental, embora a escola atualmente só ofereça o 2º segmento do ensino fundamental.⁵⁴ Talvez, esse entrosamento fosse a causa principal para que as aulas fossem sempre animadíssimas, mais pelos alunos do que pelos professores.

⁵⁴ A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/96) estabeleceu que os municípios seriam os responsáveis pelo Ensino ao 1º segmento do Ensino Fundamental, cabendo ao Estado a responsabilidade de oferecer o 2º segmento e o Ensino Médio.

Todos os alunos da turma pesquisada achavam a escola boa, pois consideravam que o estudo era fundamental para a vida, embora não tivesse o desejo de prosseguir estudando.

A coordenadora responsável pelo turno da noite é muito entusiasmada e dedicada aos seus alunos. Sempre que aparece uma boa oportunidade de cursos, bolsas, estágios, concursos etc. a coordenadora vai de sala em sala para avisar aos alunos, colocando também as notícias no mural de avisos. Sempre ficava muito triste ao perceber que seus alunos não evoluíam. Disse-nos certa vez que esperava que eles conseguissem, pelo menos, um emprego no shopping e que detestaria vê-los trabalhando na padaria da esquina.

Embora muito integrados e entusiasmados com a escola e seus projetos, o corpo docente, em geral, não se mostrava muito entusiasmo com os alunos. A maioria dos professores tinha uma imagem muito negativa de seus alunos, frases como: “eles são muito imaturos”, “eles não querem nada”, “eles não têm jeito” eram sempre utilizadas pelos professores para justificar a bagunça e o desinteresse dos alunos pela continuidade dos estudos.

O professor de Biologia disse, certa vez, que não tinha “tesão algum” em dar aulas para aqueles alunos. Disse ainda que ficava totalmente desanimado quando tinha que sair de sua casa, deixar sua filha pequena, para dar aulas para aqueles alunos. O professor de Física, que tive a oportunidade de observar em seu primeiro dia de aula nesta escola, tinha uma imagem tão ruim de seus alunos que chegou a sugerir a eles, logo no primeiro dia de aula, que eles fizessem pós - médio⁵⁵ ao completar seus estudos. Considerava-os imaturos e incapazes de prestar o vestibular.

Havia alguns professores que possuíam uma visão mais amena de seus alunos. Consideravam que a culpa pelo desinteresse desses alunos era a “pobreza”, a “família”, a “falta de incentivo por parte dos pais” etc. Esse tipo de representação refletia diretamente nas aulas dadas. Ao longo da pesquisa, pudemos perceber que o tipo de aula oferecida aos alunos estava diretamente associada à imagem que os professores faziam

⁵⁵ Cursos profissionalizantes

dos mesmos. Assim sendo, os professores que acreditavam que o mau desempenho era causado por fatores externos, se esforçavam mais para que os alunos aprendessem. Os outros professores davam suas aulas para meia dúzia de alunos que mostravam que estavam entendendo a matéria sem se preocupar com o resto da turma.

A Escola Estadual Colombo me impressionou muito desde a primeira visita. Os alunos parecem gostar muito da escola e a consideram muito boa. O clima da escola parece ser bastante descontraído e o corpo docente muito unido em prol do desenvolvimento de seus alunos.

A diretora parecia muito animada dizendo adorar a sua função e a escola. Perguntamos sobre os estudantes e ela fez questão de dizer que mesmo os alunos problemáticos eram tratados com respeito. Disse que acreditava que os alunos problemáticos poderiam se recuperar com carinho e dedicação dos mestres e da diretoria da escola.

Interessante também é o entrosamento entre os professores. A relação entre professores e alunos também parece ser muito boa e os alunos entram e saem tanto da sala da diretora quanto da sala dos professores com a maior liberdade.

Os alunos são oriundos de duas comunidades rivais. A diretora afirmou categoricamente que não havia violência na escola e relatou que quando os avaliadores do Programa Nova Escola estiveram lá insistiram muito sobre o fato de haver violência e ela foi categórica ao informar que nunca houve violência na escola, nem mesmo nos arredores. Ela afirmava que mesmo quando a escola era aberta à comunidade durante as atividades do Programa Escolas de Paz, as pessoas das comunidades vizinhas aproveitam para se distrair com as atividades, respeitando a escola.

Um outro aspecto que chamou atenção foi o fato de termos visto, por diversas vezes naquela escola, alunos fazendo trabalhos extracurriculares fora do horário escolar. A diretora disse que isso é um costume dos alunos: “eles permanecem na escola ou vêm visitá-la fora de seus horários escolares”.

A terceira escola estudada, Escola Estadual Jorge Lux, possui um estigma da comunidade em que está localizada: o de que só aceita os piores alunos, aqueles que não

querem, ou não podem, ir para a Escola Estadual Santa Cruz. No entanto, a relação professor x aluno é muito parecida com as escolas descritas anteriormente. Os alunos se empenham em fazer algumas atividades e muitos professores se empenham em suas tarefas cotidianas dentro do ambiente escolar.

No conselho de classe em que estivemos presentes, não notamos muitas diferenças sobre o relacionamento de professores e alunos, embora a comunidade insista que no, Jorge Lux, a maioria dos alunos seja pior que os alunos da Escola Estadual Santa Cruz. Parece que a maior diferença está na concepção que a comunidade sobre esta escola.

Algumas questões

A pesquisa da escola Santa Cruz, a “descoberta” da escola Colombo e a comparação destas com a terceira escola, Jorge Lux, foram muito importantes para o nosso trabalho, pois o estudo realizado nestas escolas nos permitiu levantar as seguintes questões: Se as escolas que estão participando do Programa Sucesso Escolar são ruins, então o que é uma boa escola? Será que as duas escolas descritas aqui, mesmo com bons índices, aferidos pela pesquisa Nova Escola, são boas escolas?

As duas primeiras escolas descritas parecem ser boas escolas, servindo inclusive como contraponto para analisar outras escolas pesquisadas. No entanto, acreditamos que estas escolas não são consideradas boas pela comunidade por terem bons índices na avaliação do Nova Escola, mas porque criaram uma fama de boa escola reforçada pela presença de outra escola que é considerada ruim. A comunidade na qual a escola se insere e os próprios professores e diretores avaliam em seus próprios termos a qualidade das escolas. Nessa avaliação os indicadores de proficiência e repetência não são levados, em geral, em conta.

Além disso, a E.E. Santa Cruz e a EE Colombo guardam outras características que as distinguem da escola considerada ruim no bairro. Elas se esforçam em manter os alunos dentro do ambiente escolar, então esses alunos ficam mais horas na escola do que o tempo obrigatório e, mesmo sem aula, alunos e professores conversam, alguns alunos fazem suas tarefas de casa e nota-se um desejo da direção de propiciar condições para que eles ali fiquem. Outra característica importante é a gestão. Diretores dinâmicos, que congregam os professores e coordenadores, fazem a diferença. Especialmente na EE

Santa Cruz há uma clara intenção de socializar os alunos tanto para a tarefa de estudar como de viver em um mundo “civilizado”. Os pais e alunos assinam um termo de compromisso ao entrarem na escola que é válido por um ano no qual regras são estabelecidas. Estas regras são interiorizadas pelos alunos e se não cumpridas acarretas severas sanções. Os alunos comem em pratos de porcelana, com talheres completos – garfos e facas – e são recebidos diariamente com música, populares e clássicas e hinos.

Cabe frisar, no entanto, que embora estas escolas sejam “boas”, seu nível de proficiência não é tão diferente de outras escolas inseridas no Programa Sucesso Escolar. Elas também não eram muito diferentes da terceira escola descrita, a escola Jorge Lux.

Será que então bons índices realmente fazem boas escolas?

Parte III

Representações sobre “boa escola” dentro e fora do ambiente escolar.

Sabrina Galeno

Buscamos compreender, neste ensaio, o que se passa com as representações daqueles que estão implicados no processo que impede o acesso de estudantes a séries mais avançadas nas escolas pesquisadas. O que pensam alunos, professores, orientadores e diretores das escolas, além dos técnicos, formuladores de políticas, pais e a comunidade de um modo geral sobre esse tema?

Foram analisados os dados produzidos através da observação participante dentro de sala de aula e nos espaços comuns de duas escolas, que serão aqui comparadas: escola estadual localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro (onde se desenvolvia o Programa

Sucesso Escolar) e uma escola da rede federal de ensino localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

A escola da Zona Sul é conhecida e reconhecida como “uma boa escola” da rede federal de ensino, apresentando excelente desempenho nas avaliações. Nesta escola, os alunos fazem uma prova de seleção para entrar na 5ª série do ensino fundamental ou na 1ª série do ensino médio. Apenas os alunos da 1ª série do ensino fundamental não passam por nenhuma prova, e, atualmente, entram na escola antes da alfabetização. Há uma idade máxima para que os alunos se submetam à prova e o risco de jubramento para aqueles que forem reprovados duas vezes no ensino fundamental ou no ensino médio. Por isso, nesta escola da zona sul, a defasagem série-idade é pequena, assim como a taxa de reprovação. Nesta escola, a maioria dos alunos pensa no vestibular e é treinada para a prova que lhes permitirá ter acesso à universidade.

Na escola da Zona Norte, os professores geralmente não falam sobre vestibular, mas um grupo de alunos selecionados frequenta turmas especiais preparatórias na própria escola. Há um mural no hall de entrada com reportagens, recortes e informes sobre vestibular e concursos que pedem apenas o ensino fundamental ou o segundo grau. Em geral, as notas dos alunos são muito baixas e eles usam vários artifícios para conseguir aumentá-las, desde o pedido para o professor mudar a nota, até se dispor a fazer novos trabalhos e provas. Algumas vezes, vi os professores aumentando notas devido ao bom comportamento e disciplina dos alunos. Por isso, percebemos que esses fatores estão muito associados, as notas são dadas não apenas pelo desempenho acadêmico mas pelo comportamento e disciplina dos alunos.

Alguns professores da escola da Zona Norte formulam as seguintes frases sobre seus alunos: “Eles não sabem nada”, “Eles não têm jeito”, “Eles não querem nada”, “No município eles passam sem saber”. O “município” era uma espécie de contraponto da realidade das escolas estaduais: ali, os alunos não “passariam” sem saber. Ficariam retidos no 1º ano do ensino médio enquanto não “aprendessem”. Não só o número de turmas diminuía do 1º para o 3º ano do ensino médio, como elas ainda ficavam menores. No 1º ano, as diretoras possuem uma lista de alunos com uma, duas, três, quatro e até cinco reprovações, num sistema em que não há jubramento.

Ninguém nessa escola da Zona Norte duvida que o Programa Sucesso Escolar, com suas “aulas de reforço”, seja boa idéia. O que ocorre na prática, no entanto, não é coerente com a proposta. Na escola pesquisada, os alunos não freqüentavam as aulas e os monitores, encarregados das aulas, ficavam conversando nos corredores.

Para os alunos, a “participação” no Programa Sucesso Escolar significava freqüentar as aulas do “reforço escolar”. O primeiro critério para a seleção dos alunos era a possibilidade de reprovação em português e matemática no ano corrente. As aulas eram destinadas apenas a essas duas matérias. O aluno que tivesse notas baixas em apenas uma delas e/ou em outra(s) que não estivesse(m) incluída(s) nas “aulas de reforço”, não seria indicado para participar do Programa. A carga horária das aulas ministradas aos sábados era de quatro horas divididas entre português e matemática ministradas aos sábados em 2004⁵⁶. A freqüência às aulas para os alunos indicados era obrigatória, mas, na prática, não havia sanção alguma àqueles que faltassem, a não ser o aviso aos pais por parte da direção da escola.

Os baixos índices de proficiência dos alunos e os altos índices de repetência nessa escola indicados pelo Programa Nova Escola esbarravam na crença generalizada, começando pela direção e passando por professores, alunos e pais de que estávamos diante de uma boa escola. Foi se tornando muito claro que estas escolas acreditavam genuinamente na qualidade do ensino que ofereciam. Vários alunos entrevistados, embora sendo os mais prejudicados com essa lógica, concordaram com a avaliação da diretora, lembrando como a escola é “rígida”, “puxada”, “difícil”, “é uma escola boa”. Em geral, comparavam-na com sua escola de origem, onde cursaram o ensino fundamental. Alguns, já com a certeza da reprovação para o ano letivo corrente.

A discussão sobre o que Sergio Costa Ribeiro (1991) chamou de “Pedagogia da Repetência” nos levou a questionar a própria idéia que a escola tinha de si, considerando-se uma “escola boa”. A rigidez e nível de exigência dos professores, os

⁵⁶ Em 2005 os critérios para participar do Programa foram modificados e esta escola não se inseriu no Programa.

projetos extra-curriculares (turmas de vestibular, teatro, esporte, horto, artesanato) e a razoável taxa de aprovação de seus egressos no vestibular são características exibidas como “qualidade” pela escola. No entanto, o *ranqueamento* do Programa Nova Escola em escolas “boas” ou “ruins” não coincide com a auto classificação dessas escolas nem com a sua reputação na comunidade em que estão inseridas.

A principal reclamação dos professores antigos dessa escola é a extinção do concurso de seleção dos alunos, ou seja, a prova que garantia certo nível de conhecimento aos alunos que se matriculavam. Alguns dos professores chegaram a lamentar o fraco desempenho dos alunos e sua falta de “base”, dizendo que por isso a escola não é mais tão boa quanto antes. Como já dissemos alguns alunos a consideravam uma “boa escola” porque os professores eram “rígidos”, se comparados com seus professores do ensino fundamental. Os próprios professores consideram a “rigidez” como uma característica do “bom professor”. Como foi constatado ao longo da pesquisa, esses professores, de alguma forma, colocam seus alunos em uma posição inferior e o julgamento que fazem deles vai além da sala de aula.

A partir das observações nestas duas escolas, e também da comparação entre as duas realidades encontradas, é possível pensar que existe uma crença muito difundida de que a “escola boa” é aquela que exclui os alunos ruins, de diversas maneiras. O concurso de seleção é uma das formas de exclusão, assim como o jubramento após duas reprovações. De acordo com as observações de campo realizadas em outras escolas estaduais pelos pesquisadores da equipe, a “fama da escola” na comunidade, que afasta os possíveis “alunos-problema” e o já conhecido “convite” para que o aluno se retire da escola, são outras formas de exclusão que influenciam na representação que se constrói sobre a boa escola. Mas é a “reprovação” a forma realmente mais recorrente de exclusão nessas escolas estaduais. Segundo muitos depoimentos de alunos da escola da Zona Norte, depois de repetir duas, três, quatro até cinco vezes, o aluno abandona a escola.

Percebemos ao longo da pesquisa que esta concepção de boa escola, tão consensual entre alunos, professores, técnicos e a comunidade de uma forma geral é um dos entraves à melhoria do ensino.

A GUIA DE CONCLUSÃO

Chegando a esta etapa da pesquisa vimos que era preciso ter uma percepção mais global dos impactos dessas políticas nas escolas. Pretendemos em 2006 proceder a análise dos dados do Nova Escola que não ainda foram por nós analisados.

Em 2006 serão acrescentados novos casos para estudo em profundidade, sobretudo porque é preciso aprofundar a pesquisa em escolas da rede que melhoraram seus índices de repetência e proficiência no último ano e compará-las com as que não melhoraram ou pioraram.

Em 2005 não foi possível aprofundar o estudo com a técnica de grupos focais que tem sido aplicada com êxito em pesquisas desse tipo. Em 2006 será fundamental realizar este tipo de metodologia, sobretudo com vistas a comparar as concepções e valores produzidos por esses diversos tipos de escolas.

Finalmente, ao produzir o relatório desta etapa da pesquisa, pode-se dizer que há muitos entraves à melhoria da qualidade do ensino e o mais importante deles está na própria concepção de boa escola que se reflete na sala de aula. Para que os esforços em direção à melhoria da qualidade do ensino possam se realizar é preciso um trabalho de formiga no dia a dia da escola. Isso tem sido feito pela Secretaria de Educação do Estado, mas é preciso também tomar a cultura da escola como problema e colocar como meta a construção de políticas que possam atingir de forma mais intensa os pilares desse etos que está dentro da escola, mas também fora dela.

Para a nossa equipe de pesquisa, o resultado mais importante e mais doloroso foi verificar que os alunos têm uma enorme expectativa em relação à escola e ao que ela pode propiciar, mas essa expectativa parece não ser compartilhada pela maioria dos professores.

Referências bibliográficas:

AGUILLERA, Sandra Mara et alli. *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*, Série pensamento negro em educação, Florianópolis: Editora Atlende (núcleo de Estudos Negros), Vol. 3 – Primeira edição: Junho de 1998/Segunda edição: Dezembro de 2002.

BARBOSA, Maria Ligia. Diferencias de gênero e color em *Las escuelas de Brasil: Los maestros e la evaluacion de los alumnos em Etnicidade, Raza, Género y Educación en America Latina*, Winkler, R. Donald e Cueto, Santiago (org.) Santiago: Preal, 2004

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:

CABRINI, Catelli, Montellato. a) *História Temática. Diversidade Cultural e conflitos*. São Paulo: Editora Scipione, 6^a série do ensino fundamental, 2005.

_____. b) *História Temática. O mundo dos cidadãos*. São Paulo: Editora Scipione, 8^a série do ensino fundamental, 2005.

CARVALHO, Irene Mello. *Introdução aos Estudos Sociais*, 9^a edição. Rio de Janeiro, fundação Getúlio Vargas. 1970, pág. 100-101.

CARUSO, Carla. *Zumbi, o último herói dos Palmares*, São Paulo: Instituto Callis, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo em *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10639/03*, Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

COTRIM, Gilberto. *Educação Moral & Cívica para uma geração consciente*. São Paulo: editora saraiva, 2^o grau, 1986.

CUNHA JUNIOR, Henrique et alli. *Os negros e a escola brasileira*, Série pensamento negro em educação, Florianópolis: Editora Atlende (núcleo de Estudos Negros) Nº 6 – Dezembro de 1999.

DUARTE, Gleuso Damaceno. *Conjuntura Atual em OSPB*, Belo Horizonte: Ed. LÊ, 1982.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, Rio de Janeiro: Zahar editor, 2000.

ENCARNAÇÃO, Marisa. Bons índices, boa escola? Texto apresentado na jornada dos estudantes do PPGSA/IFCS/UFRJ, 2005 (mimeo)

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

FRY, Peter Henry. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

____ ; MARIO, M. ; LEVEY, L. ; CHILUNDO, A. . Higher Educaton in Mozambique. Oxford, Maputo: Jame Curry, Uniersidade Eduardo Mondlane, 2003. v. 1. 113 p.

GALENO, Sabrina. O que é uma boa escola? Texto apresentado na jornada dos estudantes do PPGSA/IFCS/UFRJ, 2005 (mimeo).

GÓES, José Roberto Pinto de. O racismo vira lei, *O Globo*, 16/08/2004.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal 1979.

KLEIN, Ruben. A boa escola. *O Globo* 31 de março de 2005

LUCCI, Elian Alabi. *OSPB - Organização Social e Política do Brasil*, São Paulo: Ed. Saraiva,1984

MACAGNO, Lorenzo. Os Paradoxos do Assimilacionismo: 'usos e costumes' do colonialismo português em Moçambique. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro,

MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, “os olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB), *Horizontes Antropológicos*, Ano 11, número 23, Janeiro/junho de 2005.

MOURA CASTRO, C. A cultura da repetência. Ponto de Vista. *Revista Veja*, janeiro, publicada em 7 de janeiro de 2004.

MULLER, Ricardo G. et alli. *Educação Popular Afro-Brasileira*, Série pensamento negro em educação, Florianópolis: Editora Atlende (núcleo de Estudos Negros), Vol.5 – Primeira edição:Maio de 1999/Segunda edição:Dezembro de 2002.

MUNANGA, Kagengele org. *Superando o racismo na escola*, Brasília: Secretaria de ação continuada, alfabetização e diversidade, MEC/BID/UNESCO [1999,2000] 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin et alli. *Negros, Território e Educação*, Série pensamento negro em educação, Florianópolis: Editora Atlende (núcleo de Estudos Negros) N° 7 – Dezembro de 2000.

NEVES, Yasmin Poltronieri et alli. *As idéias racistas, os negros e a educação*, Série pensamento negro em educação, Florianópolis: Editora Atlende (núcleo de Estudos Negros), Vol.2 – Primeira edição: Novembro de 1997/Segunda edição: Dezembro de 2002.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

NOGUEIRA, Oracy (1985). Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem. In Tanto *Preto Quanto Branco*: Estudos de Relações Raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, Editora, Ltda.

OLINTO, Antonio, *O rei de Keto*, Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1980. 2ª edição

OLTAMARI, Leandro Castro et alli. *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*, Série pensamento negro em educação, Florianópolis: Editora Atlende (núcleo de Estudos Negros) Vol. 4 – Primeira edição: Dezembro de 1998/Segunda edição: Dezembro de 2002.

PASSOS, Joana Célia dos et alli. *Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*, Série pensamento negro em educação, Florianópolis: Editora Atlende (núcleo de Estudos Negros) Vol.8 – Dezembro de 2002.

PINGUILLY, Yves. *Contos e Lendas da África*, São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RIBEIRO, Sergio C. A Pedagogia da Repetência. Estudos Avançados volume 5/ nº 12, USP. Rio de Janeiro, 21 p. Maio/Agosto 1991.

_____. RIBEIRO, Sergio C. Educação e Cidadania. Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol. 1, Jul/Set. 1994. Fundação Cesgranrio.

RIBEIRO, Sérgio C. e PAIVA, Vanilda. Autoritarismo Social e Educação, Documentos de Estudos Avançados da USP Série Educação para a cidadania, n. 6 vol1, nov. 1993.

ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do Iluminismo*, São Paulo: Cia das Letras, 1992

SAERP, Maria de Lourdes. “Centro e periferia: um estudo sobre a sala de aula”, Texto apresentado na Jornada dos estudantes do PPGSA/IFCS/UFRJ, 2005. (mimeo)

SCHWARTZMAN, Simon e OLIVEIRA, João Batista Araújo e, *A escola vista por dentro*, Belo Horizonte, Editora Alfa Educativa, 2002.

SILVA, Ana Célia et alli. *As idéias racistas, os negros e a educação*, Série pensamento negro em educação, Florianópolis: Editora Atlende (núcleo de Estudos Negros) Vol. 1, Primeira Edição: maio de 1997/Segunda Edição: Dezembro de 2002.

SCHNEIDER, Dorith. “‘Alunos Excepcionais’: Um Estudo Caso de Desvio.” In: Velho, Gilberto (org). *Desvio e Divergência: uma crítica da Patologia Social*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1974.

SOUSA, Michele Sousa. Uma aula de transcrição? Texto apresentado na Jornada de Iniciação Científica da UFRJ, 2005. (mimeo)

TEIXEIRA, Anísio, *Educação não é privilégio*, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

.

Documentos consultados

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: Secad/MEC, 2005.

Folheto do Ciclo de Informação (mimeo)

