

A exclusão escamoteada: reprovação das crianças negras

*Cármem Anselmi Duarte da Silva**

*Fernando Barros***

*Sílvia Halpern****

*Luciana Anselmi Duarte da Silva*****

Resumo

Pesquisa que acompanha o desenvolvimento das crianças nascidas em Pelotas em 1982 vem identificando que, em suas trajetórias escolares, evidenciam-se índices significativos de reprovação dentre as crianças negras. Eliminados estatisticamente outros fatores de confusão, os riscos de reprovação atingem 1,7 para as meninas negras e 2,8 para os meninos negros. Um recorte desta pesquisa investigou a reprovação de crianças negras, através da percepção de seus professores, utilizando questionário com perguntas abertas e fechadas. A análise dos processos psico-sociais presentes nas representações dos professores indicam a presença de forte preconceito racial que é negado, mas transparece em formas bastante escamoteadas e travestidas de “relações igualitárias”. Aponta-se para a importância do fator *cor* como determinante de exclusão escolar, e, como tal, início do processo de exclusão da cidadania.

Palavras-chave: exclusão escolar - negro - representações dos professores - reprovação escolar.

Abstract

A sample of 84 children born in Pelotas in 1982 was investigated in a follow-up study. The findings showed significant rates of school failure among black children. The risk of grade retention was 1.7 higher among black girls and 2.8 higher among black boys. Teachers' perceptions about grade retention within the group of black children were investigated through an open-ended questionnaire. The analyses of psychosocial processes of teachers responses suggested a strong racial prejudice, which is denied, and appears in a hidden way.

Key-words: school exclusion - skin color - teacher'perceptions - school failure.

* Livre Docente em Ciências Humanas e Doutora em Psicologia - Faculdade de Educação/UFPEL

** Doutor em Saúde Pública - Faculdade de Medicina/UFPEL

*** Mestre em Terapia Familiar e Assistente Social na Faculdade de Medicina/UFPEL

**** Bolsista da FAPERGS

*“Se as crianças negras reprovam mais do que as brancas?
Mas que pesquisa é essa que pergunta isso?
Acho um horror! Não vou responder.”*

Há algumas décadas vigora no Brasil lei que proíbe toda e qualquer forma de discriminação racial e prevê punições aos infratores. Inúmeros estudos, contudo, têm demonstrado a permanência, algumas vezes de forma explícita, mas no mais das vezes velada, desta discriminação no interior do processo educacional. Se não por tal motivo, como explicar a desigual apropriação das oportunidades educacionais de brancos e negros, produzindo efeitos cumulativos que vão se agravando ao longo da escolarização?

É verdade que os maiores índices de reprovação e exclusão escolar ocorrem dentre os alunos de nível sócio-econômico baixo, onde se situa a maioria da população negra. Contudo, dentre estes reprovados, ainda são os alunos negros que mais lentamente são absorvidos pelo sistema educacional ou mais cedo são dele excluídos. A situação discriminatória é, portanto, mais forte do que a diferença sócio-econômica.

Os trabalhos de Rosemberg (1987) evidenciam taxas mais baixas de aprovação entre as crianças negras (59%) em comparação às crianças brancas (71%), na primeira série, em 1982, no Estado de São Paulo. Corroborando essa mesma perspectiva e com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 1982, Hasenbalg e Silva (1990) citam, dentre outros dados, que “a população branca com idade entre 7 a 14 anos e com escolarização entre 5 a 7 anos atinge 11,6%, enquanto que esse índice baixa para população de pretos e de pardos¹, na mesma faixa etária, para 4,2% e 5,1% respectivamente”. Ainda esses autores demonstram que “aos 7 anos de idade há uma proporção elevada de crianças que ainda não ingressaram no sistema escolar, tanto brancos (40%) como pretos e pardos (55%)”. A partir desta idade, as crianças brancas vão sendo absorvidas pelo sistema escolar atingindo o nível de 95% aos 11 anos, enquanto que para as crianças pretas ou pardas o nível de absorção pelo sistema, nessa mesma idade, é de 85%.

As diferenças nos índices de rendimento, aprovação/reprovação e permanência/evasão escolar entre as crianças brancas e negras podem ser analisadas pela trajetória de vida acadêmica de tais crianças. Grande parte dos estudos que abordam relações raciais e rendimento escolar apontam para um “natural” encaminhamento de crianças negras para escolas mais pobres, geralmente situadas em bairros periféricos. Quase sempre são escolas que

¹ Classificação utilizada pelo IBGE (ver A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão, Cadernos de Pesquisa n.63, nov. 1987).

apresentam precárias condições de trabalho, oferecem cursos de menor qualidade, turnos intermediários que diminuem as horas de atividades, menor estímulo aos professores (Benskin, 1994; Hasenbalg, 1987; Rosemberg, 1987; Glazer e Creedon, 1970). Este sistema educacional acaba lidando com dois segmentos da população - negros e pobres - de forma homogênea. Trata-se, portanto, de uma escola cuja atuação está permeada pela ideologia que legitima as desigualdades sociais e étnicas, reforçando a crença ou o “mito” de que crianças pobres e negras não aprendem.

Em revisão de estudos publicados em periódicos especializados em educação sobre esta temática, Pinto (1992) apresenta um quadro referencial estabelecendo relações entre a cor e o desempenho escolar. Uma maior proporção de crianças negras, em comparação a crianças brancas, está sujeita ao atraso escolar explicado tanto pelo ingresso tardio na escola quanto pela repetência. Crianças negras apresentam maiores índices de repetência na 1ª série do 1º grau, têm menos escolaridade, freqüentam menos a pré-escola e concluem menos o 1º grau, quando comparadas com crianças brancas.

Desta forma, o assim chamado *Fracasso Escolar* que termina por excluir do sistema educacional, e muito provavelmente da sociedade como um todo, uma enorme massa de crianças, atinge, em especial as crianças *negras*.

É o que refere Cunha Jr. (1987) ao analisar as práticas discriminatórias sistemáticas que ocorrem no sistema educacional brasileiro que não são discriminações raciais abertas, mas ocorrem freqüentemente através dos livros didáticos, da representação na História e na Geografia e da prática ideológica (ótica distorcida de uma percepção racista) de professores, diretores e funcionários.

O material didático, quase todo distribuído ou com a chancela dos órgãos públicos de educação, veicula uma representação do negro de modo a propiciar uma visão negativa, a perpetuar estereótipos e a incrementar atitudes discriminatórias. Como refere Silva (1992) os livros omitem tanto a participação dos negros na construção da história do país, como a história da organização e resistência negra, como ainda excluem a contribuição do negro na cultura brasileira. Também Pinto (1992) aponta para a forma discriminatória e estereotipada como são representadas certas categorias étnico-raciais no currículo, livros didáticos e paradidáticos: a representação do negro aparece deturpada, desvirtuada e, muitas vezes, omitida.

A face oculta da reprovação

Em Pelotas, um estudo de *coorte* vem acompanhando todas as crianças nascidas na cidade, no ano de 1982, constituindo-se num *Estudo Longitudinal* (Victoria, Barros e Vaughan, 1988) que já resultou em um banco de dados de mais de 700 variáveis. No início de 1993, quando estas crianças tinham em média 11 anos de idade, foi localizada uma amostra delas, nas escolas da cidade. Os dados obtidos, nessa ocasião, demonstravam que 36% das crianças reprovaram, pelo menos uma vez, na escola. A reprovação foi mais freqüente entre os meninos (41%) do que entre as meninas (30%). Também considerou-se relevante o achado de que as crianças negras têm 2,5 vezes mais chance de reprovação do que as crianças brancas (Damiani e Barros, 1992).

Tendo em vista que um número significativo dessas crianças poderia encontrar-se fora da escola, um novo estudo foi realizado (Barros, F. et alii, 1995) agora utilizando visitas domiciliares, com o intuito de verificar suas trajetórias no sistema escolar, incluindo evasão, taxa de reprovação, defasagem idade/série, desempenho escolar etc. associando estas variáveis com cor, gênero, escolaridade dos pais, reprovação escolar dos irmãos, nível sócio-econômico, conhecimento sobre HIV/AIDS e outras.

Dentre os resultados obtidos neste novo estudo, causam, sobremaneira, impacto os que dizem respeito aos determinantes de cor e de gênero sobre os índices de reprovação das crianças pesquisadas. Quanto ao gênero, o índice de reprovação foi maior entre os meninos (57%) do que entre as meninas (42%). Este índice, contudo eleva-se significativamente para 77% quando trata-se de *meninos negros*. Eliminada por procedimentos estatísticos a interferência de outros fatores de confusão como, por exemplo, as diferenças sócio-econômicas, a escolaridade da mãe, a presença do pai no lar, ainda assim o risco relativo de reprovação dos *meninos negros* em comparação a seus colegas brancos é de 2.8, enquanto que o risco relativo correspondente para as *meninas negras* foi de 1.7.

Estes achados impulsionaram-nos a investigar as formas pelas quais se instalam tais determinantes de exclusão escolar que, sem dúvida são, para as crianças negras, o início do processo de exclusão social. Optamos, então, por estudar trajetórias de progressivo *fracasso escolar* e por tal razão definimos trabalhar com uma amostra das crianças da *coorte* de 1982 que apresentam episódios de reprovação escolar.

Realizamos, inicialmente, um estudo buscando obter dados com docentes que estivessem atuando, no momento, como professores de crianças integrantes da *coorte* de 1982. O que desejávamos saber, através desta etapa da investigação, era se os professores tinham percepção das fortes diferenças existentes nos resultados escolares, se sabiam da relação significativa entre

cor e desempenho escolar, além de detectar até que ponto essas percepções interferiam na conduta do professor.

O grupo de professores a ser pesquisado foi então construído a partir de uma amostra intencional assim organizada: foram sorteadas, dos sujeitos que compõem a *coorte* de 1982, 100 crianças, sendo 50% meninos e 50% meninas, 50% crianças negras e 50% crianças brancas, todas com pelo menos uma reprovação. Destas 100 crianças, foram aproveitadas na amostra 84, por motivos variados (deixaram de estudar, mudaram de cidade, eram alunos da mesma professora).

Inicialmente foram mapeados, nas escolas, os professores destas 84 crianças, encontrando-se nessa amostra 465 professores, sendo 31 (6%) professores negros e 46 (10%) professores homens. Destes 465, foram entrevistados 84 (correspondendo a um professor de cada uma das crianças), usando-se como critério preferencial professores *negros, homens*² e que tivessem o maior horário semanal de atuação com os alunos. Esta amostra dos 84 professores apresenta a seguinte perfil:

- idade média de 38 anos
- tempo médio na carreira entre 10 e 19 anos
- 69% com curso superior
- 91% atuando na rede pública (sendo 63% da rede estadual)

Apesar de buscar-se, intencionalmente, professores *homens e negros*, ainda assim a amostra ficou composta de 70 (83%) mulheres e 14 (17%) homens e de 63 (75%) professores brancos e 21 (25%) professores negros. Mesmo com tal intencionalidade a amostra contou com somente 3 (3%) professores *homens e negros*.

A entrevista foi o principal instrumento utilizado para a coleta de dados buscando-se obter, através das falas, elementos que possibilitassem apreender as representações que têm a respeito de seus alunos, seu trabalho, diferenças identitárias etc. Entendemos como Alves-Mazzotti (1994) que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas, as interações sociais. Assim as representações que os professores vão construindo, a respeito de seus alunos, faz com que estes, por sua vez estejam sujeitos a um processo que pode ser gerador de sucesso ou fracasso.

As entrevistas foram do tipo estruturada utilizando-se um questionário com questões fechadas, algumas das quais acompanhadas de solicitação de justificativa a respeito da opção escolhida. Ao final, foi proposta uma questão aberta sobre a causa da reprovação escolar. Foram registradas pelas

² Considerando-se a baixa frequência de professores homens e negros na composição do magistério, foi dada prioridade à presença destes professores numa amostra por quota de maneira a serem super-representados.

entrevistadoras, num diário de campo, todas as observações a respeito da receptividade da escola, do professor, suas reações, silêncios, exclamações, comentários etc.

Um dos eixos nucleares dessa investigação é o que diz respeito à percepção e à compreensão que o professor tem do aluno negro. À pergunta sobre quem é mais reprovada: as crianças negras ou as crianças brancas? os professores reagiram com expressões que variavam da surpresa, à dúvida, ao rechaço diante do questionamento, à indignação, à recusa em responder ou, então à absoluta segurança em responder que não há nenhuma diferença entre estas crianças.

Após essa reação inicial, as respostas dadas foram de dois tipos: ou que não há diferença entre as reprovações das crianças brancas e das crianças negras (51%) ou que não sabem responder (23%). Totalizam, assim, 74% as respostas que expressam o desconhecimento ou a não percepção das diferenças, sendo que nos professores negros este tipo de resposta totalizou 81%. Considerando que o recente estudo de Barros et alii (1995), citado anteriormente, revela que, dentre os sujeitos dessa mesma *coorte* de 1982 com pelo menos um episódio de reprovação escolar, o percentual de repetência das crianças negras atinge 66% é, no mínimo, estranho que os professores não percebam esse fenômeno.

É importante pontuar que apenas 15 professores (17%), dentre os 84 entrevistados, responderam que as crianças negras reprovam mais, sendo que destes somente 3 são professores negros. Quando perguntados sobre o motivo dessa maior reprovação, justificam por razões do baixo nível sócio-econômico, explicando que as dificuldades advêm do fato dessas crianças serem oriundas de famílias pobres, sem perspectivas. Não há clareza quanto à percepção ou à produção da subjetividade da criança no que diz respeito à sua cor e à discriminação em torno desta “circunstância”, além da coincidência de pertencer às classes populares.

Diante da indagação sobre se percebem, na escola, alguma forma de discriminação com relação às crianças negras, metade dos professores responde, com veemência, não existir nenhuma forma de discriminação. A outra metade afirma que a discriminação que observam é das crianças entre si (36%) usando expressões e apelidos pejorativos, brincadeiras ou atitudes de menosprezo. Apenas 8% referiram à discriminação por parte dos professores e nenhum deles é professor negro.

Sobre o trabalho pedagógico que os professores desenvolvem com os alunos em sala de aula, 88% dizem não haver nenhuma diferenciação para os alunos repetentes e não repetentes. Este dado, associado ao de que muitos professores nem têm conhecimento se o aluno é ou não reprovado, permite

considerar que reprovação significa uma simples repetição. Diante deste fato, perguntamo-nos qual a lógica da “pedagogia da repetência”? Acredita-se que um aluno ao repetir a série deverá refazer ou recuperar os conteúdos ou habilidades que não adquiriu. Contudo os professores referem que continuam trabalhando da mesma forma com todos os alunos. Daí pode-se entender os dados que demonstram que uma criança repetente tem a metade da chance de ser aprovada no ano seguinte, quando comparada com uma ingressante na mesma série. Além dessas sucessivas reprovações, a investigação de Barros et alii (1995) identificou “famílias” de repetentes, ou seja, casos onde as histórias de reprovação se reproduzem com todos os filhos.

A reprovação escolar, entendida pedagogicamente, deveria ter a finalidade de possibilitar ao aluno refazer seu aprendizado, superando as possíveis dificuldades. O que encontramos, todavia, é estigmatização do aluno reprovado, que passa a ser visto como diferente ou deficiente. Este fato adquire contornos perversos quando associado ao nível sócio-econômico e à cor, onde a reprovação mais se concentra, pois que consubstancia o “mito” da incapacidade do aluno oriundo das classes trabalhadoras (“*seus cérebros ficam atrofiados, são mal alimentados e não tomam fortificantes*”, como falou um dos professores).

A construção da amostra da presente investigação tinha, por definição prévia, crianças nascidas em 1982 com pelo menos um episódio de reprovação, de forma que todos os professores entrevistados tinham em sua sala de aula, pelo menos um aluno nessas condições.

Contudo, diante da pergunta sobre se esta criança havia sido reprovada em sua trajetória escolar, os professores disseram ou que não havia sido reprovada (15%) ou que não sabiam (27%). Dos que tinham informações de que o aluno já tinha alguma vez reprovado, as respostas, considerando-se a variável cor e gênero do aluno, foram as seguintes: para as crianças brancas *sim* 35%, *não sabe* 50%, para as crianças negras, *sim* 77% e *não sabe* 6%.

Os percentuais revelam, aqui, a forte associação que o professor faz entre a cor da criança e o rendimento escolar, ou seja, a criança negra, no imaginário do professor, tem muito maior probabilidade de ser fadada ao fracasso. Não se observa a mesma identificação quanto ao gênero, isto é, o professor não associa meninos com história de reprovação. Quando o *negro* roda, todo o mundo sabe!

Contudo, solicitado a fazer uma previsão do resultado que esta mesma criança irá obter ao final do ano, o professor faz a “profecia” de que os meninos vão rodar de maneira mais significativa (70%) do que as meninas (44%), mas não prevê diferenças entre os alunos brancos e os negros. Portanto, ao referirem-se à reprovação, os professores sabem que *negros* já

rodaram, não sabem o mesmo com relação ao gênero do aluno. Por outro lado, animam-se a prever a reprovação dos meninos, mas não ousam prever a reprovação dos alunos negros.

Educação, etnia e exclusão social: algumas formulações

Buscando uma leitura dos dados de realidade à luz de outros estudos já realizados e ancorados em marcos teóricos iluminadores, formulamos algumas conclusões provisórias.

1. O preconceito e a discriminação, embora escamoteados, são muito fortes na escola.

Há algumas evidências que nos permitem assim percebê-los.

- a escola não identifica os alunos pela cor, não tendo assim nenhum registro nem dados sobre essa característica. Também os órgãos do sistema de ensino como Delegacias de Ensino e o próprio Ministério de Educação (Rosemberg, 1987) não discriminam os estudantes por essa característica. Da mesma forma os docentes não são identificados pela cor, não sendo assim possível fazer-se um estudo sobre as relações de cor e magistério.
- um outro indício da presença *escamoteada* da discriminação é a reação, mais freqüentemente encontrada nos professores, de negar a existência de formas de discriminação, expressar que não se apercebem das relações entre cor e desempenho, ou até mesmo reagirem ofendidos diante da pergunta sobre o assunto. Há, dentro da instituição, como que um *pacto silencioso*: os *brancos* asseguram não existir discriminação e os *negros* afirmam não se sentirem discriminados.
- uma observação muito significativa é a de que os professores percebem mais a relação entre as variáveis gênero x desempenho do que a relação entre as variáveis cor X desempenho, apesar desta última relação ser estatisticamente bem mais significativa e de haver muito mais estudos e divulgação sobre a discriminação racial do que sobre a discriminação de gênero. No entanto, os professores não a percebem.
- e são os professores negros ainda os que menos percebem a reprovação das crianças negras. Buscando entender este processo, construímos algumas hipóteses à guisa de explicações.

Entendemos que, para eles, “falar” da discriminação é ser racista, como se a palavra, o enunciado, o discurso tivesse o poder de fazer acontecer o fato. Esta postura pode significar um conteúdo imaginário mais primitivo em que o “pensar ou falar sobre” faz acontecer, desencadeia um processo, mas também pode conter, de forma latente, a compreensão de que o discurso

produz poder, eficácia, entendido discurso não como um conjunto de signos, “*mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam*” (Foucault, 1987a, p.56). Contudo, nesta perspectiva foucaultiana o autor do discurso não é o professor. O discurso já foi produzido e está, certamente, produzindo efeitos como “*um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos*” (Foucault, 1987a, p.62). O discurso está posto na própria formação do professor, na definição dos currículos escolares, nos conteúdos de ensino, nas práticas pedagógicas. A avaliação, o exame como “*um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir*” (Foucault, 1987b, p.164) é a culminância do processo de exclusão que, por sua vez, é o resultado, a produção do discurso.

É ainda na perspectiva foucaultiana que queremos entender o conceito de *negro* descrito no Novo Dicionário da Língua Portuguesa quando refere: *adjetivo de cor preta; indivíduo de raça negra; preto; sujo, encardido; muito triste, lúgubre; melancólico, funesto, lutuoso; maldito, sinistro; perverso, nefando; escravo* (Ferreira, p. 975).

Este discurso vai sendo internalizado, vai constituindo a consciência, organizando os comportamentos, definindo as relações. E a fala dos professores está encharcada desse discurso. Só que no seu imaginário “falar da discriminação” é discriminar, quando, na verdade, a discriminação já está dada, enquanto prática discursiva. Seria importante falar, sim, para poder discutir a discriminação, o racismo, a exclusão bem como seus próprios preconceitos a fim de, pedagogicamente, desconstruí-los.

2. As crianças negras estão majoritariamente na escola pública.

A amostra intencional da investigação tinha como critério básico crianças que tivessem pelo menos um episódio de reprovação escolar. Este critério de repetência foi definidor no sentido de que dentre os sujeitos sorteados 91% fossem alunos da rede pública contra apenas 8% de alunos da rede particular de ensino. Tal dado comprova o maior índice de reprovação na escola pública (24%) do que na escola particular (14%), como refere Dall’Igna (1992) ao citar índices de Pelotas. Também Hasenbalg (1987, p. 25) observa que “a criança da favela vai para um tipo de escola e a criança da classe média vai para outra escola, que podem até estar a uma ou duas quadras de distância”. A partir deste mecanismo de constituição da clientela, a escola desenvolve padrões e normas de desempenho que seus alunos devem apresentar. O fracasso escolar, portanto, já inicia com o recrutamento da clientela.

3. A escola tem o discurso da igualdade, mas não respeita as diferenças.

Desigualdade é um conceito político ligado à cidadania. Diferença, diz respeito à subjetividade. A igualdade, que todos nós desejamos, só pode ser atingida se mantidas e respeitadas as diferenças, pois a cidadania de alguns não pode ser construída sobre a exclusão de muitos.

Nesta perspectiva é que o desafio para a escola enquanto instituição é romper com o *rolo compressor* homogeneizante que se traduz no perfil do bom aluno e do bom professor, no apego a escalas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem, a grades curriculares, no disciplinamento dos corpos etc. A escola precisa garantir a igualdade e assegurar as diferenças, entendendo que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo (Kramer, 1995).

4. As expectativas e “previsões” do professor funcionam como profecias.

É pois com base em informações anteriores associadas às características pessoais do aluno (no caso a *negritude*) que o professor faz inferências sobre suas possibilidades, capacidades e resultados de aprendizagem. A partir desta percepção são estabelecidas as expectativas quanto ao seu futuro desempenho escolar. Estas percepções constituem as *representações sociais* entendidas como um sistema de idéias, teorias ou corpos de conhecimento socialmente compartilhados por determinado grupo e que permitem “*classificar pessoas e objetos, comparar e classificar comportamentos e objetivá-los como parte de nosso ambiente social*” (Moscovici, apud Gama, E.P. e Jesus, D.M., 1994)

A criança negra está sujeita a esse processo de representação que faz com que o professor, conforme depoimentos obtidos nesta investigação, enxergue como “natural” que seu aluno negro já tenha sido reprovado, embora não se permita expressar que ele, ao final do ano, reprovará. Ele prevê, contudo, que o *menino* vai reprovar. Pareceria que na lógica do professor o aluno *negro*, por esta condição, é “natural” que já seja um reprovado. Quanto à previsão, pesa mais o comportamento apresentado pelo aluno. Neste caso, é o *menino* o que mais incomoda e, portanto, o professor “prevê” sua reprovação.

Estas “previsões” que o professor faz sobre os resultados subsequentes do desempenho dos alunos funcionam, sem dúvida, como as “profecias auto-realizadoras” (Rosenthal e Jacobson, apud Patto, M.H., 1981). Elas passam a influenciar as futuras experiências escolares e os comportamento dos alunos integrando-se como constitutivos de suas subjetividades e, definindo, assim, suas trajetórias.

É desta maneira que as “profecias auto-realizadoras” dos professores produzem o otimismo educacional em relação aos alunos brancos, classe média, meninas, enquanto também produzem a “ideologia da impotência” (Dias, apud Hasenbalg, 1987) em relação aos alunos negros, pobres, meninos.

5. Para obter sucesso na escola, as crianças negras precisam “branquear-se”.

Para as crianças negras, a experiência da discriminação, explícita ou velada, produz conseqüências ao nível da subjetividade como sentimentos de inferioridade e menos valia, até o fracasso e a evasão escolar que são um prenúncio da exclusão social. Para poder resistir é necessário “branquear-se” perder sua identidade originária, negar-se como negro, esconder sua cultura, rejeitar suas raízes, omitir suas origens, enfim deixar de ser ele mesmo (Lopes, 1987).

Quisemos destacar que a incidência de reprovação dentre as crianças negras é apenas uma face, a face escamoteada da exclusão, engrenagem de um processo perverso de seletividade social. Preocupa, contudo essa faceta por suas repercussões individuais e sociais. Individual pela destruição da identidade, pela negação do direito à diferença, pelo desrespeito à alteridade. Quanto ao social, considera-se que a escolaridade, possibilitando o acesso aos bens culturais, é hoje, sem dúvida, uma credencial importante para obtenção de emprego e portanto para o desempenho da cidadania. Apesar da falência da escola e embora o ensino não prepare com competência para o mundo do trabalho, a escolaridade ainda funciona como recomendação de “boa conduta”. Reafirmamos, assim, nossa inquietação com um sistema que tendo a qualificação de educacional, gera conseqüências perversas à maioria da população: excluindo os mais pobres e os negros, e o faz legitimando tal exclusão em aspectos técnicos e pedagógicos.

Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*. Brasília, n.63, 1994.
BARROS, F., VICTORA, C., DAMIANI, M., HORTA, R., HALPERN, R.
Fracasso escolar em uma coorte de crianças em Pelotas (BR): a

- influência do gênero, raça, estrutura familiar e situação sócio-econômica*. Pelotas, 1995, UFPel, mimeo.
- BERSKIN, F. *Black and Underachievement in Schools*. London: Minerva Press, 1994.
- CUNHA JR., Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 63, p.51-53, 1987.
- DALL'IGNA, Maria Antonieta. *Políticas Públicas de Educação: a (des)articulação entre a União, o Estado e os Municípios*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- DAMIANI, M., BARROS, F. Desrespeito ao pobre? Renda familiar e desenvolvimento motor em crianças pelotenses. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.83, p. 53-57, 1992.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio: Nova Fronteira, s.d.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1987a.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987b.
- GAMA, E.M.P., JESUS, D.M. de Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, n.3, p. 393-410, 1994.
- GLAZER, N., CREEDON, C. *Children and Poverty*. Chicago: Rand McNally, 1970.
- HASENBALG, Carlos A. Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.63, p. 24-26, 1987.
- HASENBALG, Carlos A., SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.73, p.:5-12, 1990.
- KRAMER, Sônia. Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo n. 93, p.: 66-71, 1995.
- LOPES, Helena T. Educação e Identidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.63, p. 38-40, 1987.
- PINTO, Regina P. Raça e Educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.80, p. 41-45, 1992.
- ROSENBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento Escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.63, 1987.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual, in PATTO, M.H. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Quatro, 1981.

- SILVA, Jacira Reis da. *Resistência negra e educação: limites e possibilidades, no contexto de uma experiência escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- VICTORA, C.G., BARROS, F.C. e VAUGHAN J.P. *Epidemiologia da desigualdade - um estudo longitudinal de 6.000 crianças brasileiras*. São Paulo: Hucitec, 1988.