

QUEM É NEGRO, QUEM É BRANCO: DESEMPENHO ESCOLAR E CLASSIFICAÇÃO RACIAL DE ALUNOS

CARVALHO, Marília - FEUSP

GT: Sociologia da Educação /n.14

Agência Financiadora:.. CNPq

Este texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa sobre o fracasso escolar de meninos nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Partindo da constatação de que os índices de evasão e repetência, em âmbito nacional, têm sido mais altos para as crianças do sexo masculino, em especial os meninos negros, a investigação procura compreender os processos cotidianos que os têm conduzido a um pior desempenho escolar. Com esses objetivos, foi desenvolvido um estudo com o conjunto das crianças e professoras de 1ª a 4ª séries de uma escola pública no Município de São Paulo, entre 2002 e 2003. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com as oito professoras de classe e com a coordenadora pedagógica; um questionário de caracterização sócio-econômica, preenchido pelas famílias dos alunos e alunas; e um breve questionário de auto-classificação racial, respondido pelas crianças em sala de aula.

Aqui discutimos especificamente as diferenças entre a classificação racial dos alunos feita pelas professoras (hetero-atribuição) ou por eles mesmos (auto-atribuição), procurando evidenciar em que medida a classificação feita pelas professoras está relacionada ao desempenho escolar das crianças.

O conceito de “raça” adotado é o de “raça social”, conforme explicitado por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, isto é, não se trata de um dado biológico, mas de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (1999, p. 153). Para esse autor, se a existência de raças humanas não encontra qualquer comprovação no bojo das ciências biológicas, elas são, contudo “plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos” (idem). Ou, nas palavras de Tereza Cristina Araújo (1987), a raça pode ser concebida como “um fato social, referido aos significados atribuídos pelas pessoas a atributos físicos e que servem para demarcar indivíduos e grupos, como uma percepção social que categoriza” (p. 15).

No contexto brasileiro – e em diversos países da América Latina – a classificação racial se apóia tanto na aparência (características fenotípicas, como a cor da pele ou o tipo de cabelo) e na ascendência, quanto no status sócio-econômico da pessoa. Fúlvia Rosenberg (1998) destaca que, diferentemente da classificação norte-americana, baseada exclusivamente em regras de descendência e que gera um sistema rígido e dicotômico, a classificação racial no Brasil é fluida e variável, com a “possibilidade de passagem da ‘linha de cor’ em decorrência da combinação fenotípica e do status social do indivíduo” (p. 74).

Assim, a cor seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção social das relações raciais. Para Araújo, a cor, no Brasil é “uma metáfora, a categoria mais freqüentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça” (1987, p. 15). Dessa forma, utilizamos neste estudo uma classificação por cor, baseada nas categorias usadas pelo IBGE, e também seu agrupamento em termos mais propriamente raciais: um grupo de “negros”, composto por aqueles classificados como pretos ou como pardos e um de “brancos”.

Frente à complexidade do processo de classificação assim constituído, é preciso atentar, como nos indica Araújo, para a situação social específica em que ele se desenrola e que lhe confere significado:

a percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significado, mas em que as categorias compõem um sistema e esta operação se processa num contexto de interação social. (1987, p.15)

Idéias semelhantes estão presentes num estudo de Edward Telles e Nelson Lim (1998), baseado num survey de âmbito nacional do Instituto Data Folha, de 1995, que incluía tanto a auto-classificação por cor quanto a classificação pelo entrevistador, cuja análise foi retomada e ampliada posteriormente por Telles (2003). Estes autores enfatizam o quanto critérios “não-físicos” afetam as características raciais dos brasileiros, que devem ser tomadas não como fatos objetivos e inquestionáveis, mas como um sistema cambiante, sujeito à percepção social, na qual o status sócio-econômico tem um peso considerável. Eles nos mostram que, na determinação das diferenças de classificação entre entrevistadores e entrevistados da pesquisa Data Folha que analisaram, ao lado da renda do entrevistado também tinham influência significativa sua escolaridade, a moradia em cada uma das regiões fisiográficas do país e em zona

urbana ou rural (p. 470). Mas sem dúvida é pertinente o comentário feito por Edith Piza e Fulvia Rosenberg (2002, p. 104), a partir do mesmo survey do Instituto Data Folha, quando lembram que também devem ser consideradas características dos entrevistadores, em especial sua cor ou raça, já que se trata de uma relação. Essas autoras lamentam que não haja dados disponíveis a respeito, embora se afirme que esses entrevistadores eram em sua maioria brancos e de média ou alta escolaridade.

Enfim, Telles (2003) chama nossa atenção para o fato de que, apesar da discriminação e desigualdade raciais dependerem da classificação racial feita por terceiros, isso raramente é considerado nas análises sociológicas, sendo a raça normalmente tomada como fixa ou essencial: “Embora a sociologia moderna amplamente aceite a idéia de que o conceito de raça é construído socialmente e é portador de ambigüidades, raramente essa idéia é incorporada na análise sociológica.” (p. 113).

No campo educacional, um exemplo de pesquisa em que essa complexidade do processo de atribuição racial foi considerada em toda sua ampla gama de conseqüências é a dissertação de mestrado de Eliana de Oliveira (1994). Interessada nas relações raciais no âmbito das creches diretas do município de São Paulo, a autora colocou-se como um primeiro objetivo descrever a composição racial do conjunto de crianças ali atendidas, e para tanto lançou mão de fotos de uma amostra de crianças de diferentes equipamentos, que foram classificadas, cada uma, por duas funcionárias do sistema municipal de creches. Na análise dos resultados, Oliveira atentou para as características tanto das crianças classificadas (sexo e idade) quanto das classificadoras, em especial seu sexo, sua auto-atribuição de cor e sua função nas creches. A principal conclusão, no que tange a esse aspecto, foi de que “observa-se uma tendência de as pessoas que se auto-classificam como brancas apresentarem as maiores proporções na atribuição da cor branca às crianças fotografadas”, em comparação às proporções apresentadas por pessoas auto-classificadas como pretas ou como pardas (p. 25).

As reflexões desse conjunto de autores, desenvolvidas para pensar a escala macro das estatísticas colhidas através de pesquisas quantitativas ou amostragens, parecem ser também úteis em escala cotidiana, qualitativa. Esse enfoque permite uma ênfase especial na **produção de significados** associados a características fenotípicas e a atribuições raciais, assim como nas inter-relações através das quais emergem as classificações de cor e de raça. Diferentemente da perspectiva da maioria desses

estudos, porém, não se trata aqui de encontrar “a verdadeira cor” de uma criança, nem de minimizar as discrepâncias entre diferentes classificações, mas, ao contrário, o interesse maior é localizar e qualificar essas diferenças e tentar apreender os significados escolares e de gênero que se articulam à categorização racial, sem perder de vista, ao mesmo tempo, as determinações socioeconômicas.

Quem são as crianças com problemas escolares

A pesquisa aqui descrita teve como foco as oito classes de 1ª a 4ª séries da escola investigada, num total de 243 crianças. Desde 1999, a escola adotara o sistema de avaliação por conceitos com dois ciclos no ensino fundamental (de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries), ao final dos quais poderia haver retenção. Existia um sistema de recuperação paralela ao longo do ano, chamado de “oficinas de reforço”, que, nas primeiras séries, era oferecido pelas professoras de classe aos alunos que elas próprias indicavam.

Os alunos e alunas dessas classes estão caracterizados nos Quadros de 1 a 4, em relação aos tipos de problema escolar que apresentavam. A primeira linha de cada quadro traz os dados gerais para as oito classes, considerando o total de 203 crianças que resultou da exclusão daqueles que se auto classificaram ou foram categorizados pelas professoras como amarelos ou indígenas¹. Os conjuntos seguintes foram construídos a partir das indicações das professoras nas entrevistas, quando lhes pedimos que classificassem cada criança de acordo com as categorias de cor utilizadas pelo IBGE (branco, preto, pardo, amarelo ou indígena) e perguntamos: quem eram os alunos ou alunas indicados para o reforço; quem causava problemas de disciplina; e finalmente quem elas elogiariam como bons ou boas alunos/as. As crianças que não foram mencionadas compõem o grupo de “não citados”. Deve-se lembrar que há superposições entre os grupos, já que tinham problemas de disciplina tanto algumas crianças indicadas para o reforço como outras elogiadas por seu desempenho.

A renda mensal familiar foi obtida através de questionário respondido pelas famílias e é apresentada com referência ao valor do salário mínimo. Enquanto o sexo das crianças não foi difícil de determinar, sua cor ou raça é considerada aqui, conforme já vimos, como uma “variável dependente”, isto é, como uma classificação ambígua,

¹ Em razão das dificuldades das crianças com essas duas categorias, as análises se concentraram nos grupos “branco”, “pardo” e “preto”.

não fixa e que buscamos estudar exatamente em suas relações com as demais “variáveis”. Procuramos perceber se a classificação de cor ou raça das crianças feita pelas professoras (hetero-atribuição) variava conforme seu sexo, sua renda familiar, seu desempenho e comportamento escolares, comparando-a com a classificação feita pelas próprias crianças (auto-atribuição), por meio de um breve questionário respondido em classe. E não consideramos qualquer delas como a classificação verdadeira ou mais adequada.²

Lembremos que todos os números aqui são pequenos do ponto de vista estatístico, não se tratando de um estudo quantitativo, mas da análise comparativa de dados, daí a utilidade das porcentagens. Essas proporções devem ser tomadas apenas como indicadores de tendências e é preciso olhar com cautela as pequenas variações.

Um primeiro olhar a esses quadros revela que, dos 203 alunos em questão, 67 estiveram no reforço e 43 tinham problemas de disciplina, num total de 91 crianças com algum tipo de problema escolar. Ao mesmo tempo, 60 crianças foram elogiadas por seu desempenho e 65 não foram mencionadas, seja para elogios seja para queixas.

De forma resumida, podemos afirmar que a renda faz diferença para o desempenho escolar dos alunos dessa escola (Quadro 1), particularmente para aquelas provenientes de famílias com rendimento mensal até cinco salários mínimos: mais da metade (53%) das crianças nesta faixa de renda estavam no reforço, enquanto o mesmo acontecia com apenas 15% daquelas pertencentes a famílias com renda mensal acima de 20 salários mínimos. Quanto à disciplina, porém, a renda não era decisiva e em quase todas as faixas de renda as crianças estavam representadas no grupo com problemas disciplinares em proporções próximas à sua presença na escola³.

Quando consideramos o sexo dos alunos e alunas (Quadro 2), percebemos que é um fator decisivo para ambos os tipos de problema e de forma mais marcante do que a renda tomada isoladamente: enquanto os meninos eram 49% na escola, eles eram 65%

² No caso das classes de 3^{as} e 4^{as} séries, atendidas por duas professoras cada uma, cada criança foi classificada duas vezes, gerando um grupo de “discordâncias”, casos em que as professoras divergiram em relação à cor do aluno. Tomando-se a raça (negro ou branco) foram 14 divergências e, assim, alguns quadros apresentam um total de 189 alunos, excluindo essas crianças.

³ A exceção são as crianças cujas famílias recebiam entre 5 e 10 salários mínimos mensais, sobre-representadas em sete pontos percentuais entre os indisciplinados (em relação a sua presença na escola).

no reforço e 71% no grupo com problemas de disciplina. As meninas eram mais elogiadas e menos visíveis que os meninos, compondo 65% do grupo de “não citados”.

Também a raça atribuída pelas professoras correspondia a diferenças significativas na composição do grupo de reforço (Quadro 3): enquanto percebiam 28% de todas as crianças da escola como negras (pretas ou pardas), no reforço essa proporção era de 38%. É também significativamente maior a proporção de alunos percebidos como brancos entre os elogiados (oito pontos percentuais a mais que no conjunto da escola), resultando no fato de que 32% dos classificados como brancos e apenas 21% dos negros tenham recebido elogios. Contudo, no que se refere à disciplina, a percepção era de proporções de negros muito semelhantes no total da escola e entre os alunos com problemas (28 e 29% respectivamente); ou, visto de outra forma, de acordo com a classificação das professoras, exatamente 20% do total de alunos brancos e 20% dos negros eram indisciplinados.

Comparando os Quadros 3 e 4, percebe-se que as professoras tenderam a classificar um número muito maior de alunos como brancos do que eles mesmos o fizeram na auto-atribuição de cor (ver também o Quadro 9). Para as educadoras, seriam 136 crianças brancas e 53 negras (pretas ou pardas), enquanto para os alunos e alunas seriam 80 brancos e 109 negros. Além disso, podemos observar que, segundo a auto-classificação, alunos negros e brancos estavam representados no grupo indicado para o reforço em proporções quase equivalentes a seu total na escola. Isto é, de forma diferente à percepção das professoras, para alunos e alunas não havia maior concentração de negros no reforço e apenas pequena diferença nas proporções de crianças não citadas e elogiadas, em relação ao conjunto da escola. No que se refere à disciplina, porém, os alunos auto-classificados como brancos estavam sobre-representados em dez pontos percentuais.

O que determinava a classificação racial das professoras?

Nossa hipótese para explicar a classificação racial feita pelas professoras é que, pelo menos no âmbito da escola, a atribuição de raça às crianças teria como referência não apenas características fenotípicas, sexo e nível sócio-econômico, elementos presentes na sociedade brasileira como um todo, mas também seu desempenho escolar. Em pesquisas mais amplas, o nível sócio-econômico muitas vezes é auferido através da escolaridade. Ou como em situações comentadas por alguns autores (Pisa / Rosenberg,

2002; Telles, 2003), a escolaridade percebida pelo entrevistador acaba funcionando como indicador de *status* social e o influencia em sua atribuição de raça ao entrevistado, o que, segundo esses autores, acontece com bastante frequência até mesmo na coleta de informações do Censo, hipoteticamente baseadas na auto-atribuição de raça.

No âmbito da instituição escolar, sugerimos que a hetero classificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares (disciplinares ou de aprendizagem), considerados como parte constituinte do *status* da criança, com uma nítida articulação entre pertencimento à raça negra, masculinidade e dificuldades na escola.

No estudo já citado, Telles (2003), utilizando os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Data Folha em 1995, mostra que os entrevistadores tenderam a clarear as pessoas com mais anos de escolaridade e concordavam com muito mais frequência com a auto classificação “preto” quando o entrevistado tinha baixa escolaridade (p. 123). No caso de nossas professoras, a hipótese é de que o desempenho escolar cumpra o mesmo papel, como uma promessa de futura escolaridade, mas com o agravante de que elas próprias têm influência decisiva na determinação desse futuro, seja no que se refere às trajetórias escolares, seja na constituição de identidades raciais.

Que tipo de problemas escolares estariam influenciando essa classificação racial feita pela professoras? Há uma imagem social da masculinidade negra, presente de forma marcante na mídia brasileira, que a associa a características como violência e agressividade. Também a literatura internacional (Connolly, 1998; Ferguson, 2000) relata com frequência esta associação, por parte do pessoal escolar, entre homens negros, violência e agressividade e indica uma intensa transferência desses estereótipos para os alunos de sexo masculino, transformados em potenciais suspeitos de toda indisciplina. O que nos conduziu a uma expectativa de que as professoras estudadas classificariam um maior número de meninos indisciplinados como negros.

Porém, contrariamente, constatamos que apenas o sexo – e não a raça atribuída pelas professoras nem a renda familiar – era fator decisivo na diferenciação entre o grupo de alunos com problemas disciplinares e o conjunto da escola. Mesmo tomando-se apenas os meninos (Gráfico 1), verificamos que entre os “indisciplinados” estavam praticamente um terço dos meninos vistos como brancos (20 em 63), e também dos classificados como negros (8 em 27). Portanto, há indicações de que, na escola estudada, não havia correlação entre a raça atribuída pelas professoras e a presença de

problemas de disciplina. Devemos destacar, por outro lado, que ambos os problemas – disciplina e desempenho – apareciam correlacionados nas falas da maioria das professoras, com o mau comportamento levando à indicação para o reforço, em meio a uma forte indefinição de critérios de avaliação⁴.

Uma classificação racial relacionada ao desempenho escolar

Para contextualizar a situação encontrada naquela escola, buscamos considerar como as pesquisas de âmbito nacional vêm coletando essas informações. A principal fonte para essas pesquisas é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), cujo questionário é respondido pelos próprios alunos e apresenta a seguinte questão: “Como você se considera? 1. Branco(a); 2. Pardo(a) / Mulato(a); 3. Negro (a); 4. Amarelo (a); 5. Indígena.” Trata-se, portanto, de auto-classificação, utilizando categorias diferentes daquelas empregadas nos questionários do IBGE no que se refere aos “pretos” e “pardos”, aqui categorizados como “pardo/mulato” e “negro”, o que nos coloca ressalvas a possíveis comparações. Além disso, as análises que encontramos são poucas esclarecedoras. Maria Eugênia Ferrão e colaboradores (2001), por exemplo, analisando os resultados do SAEB de 1999, afirmam que “em todas as regiões, os alunos declarados de raça/cor preta (sic) apresentam desempenho inferior comparativamente aos demais alunos” (p. 29 - supomos que os autores referem-se aos alunos que marcaram a opção “negro(a)” na pergunta sobre classificação racial). Como esses autores não apresentam, pelo menos nos trabalhos a que tivemos acesso, os dados que fundamentam essa informação e como, além disso, são escassos os estudos sobre os resultados do SAEB na 4ª série⁵, é difícil estabelecer comparações mais detalhadas, para além da constatação de uma maior incidência de problemas de desempenho entre crianças que se auto-classificam como pardas, mulatas, pretas ou negras, do que entre as auto-classificadas como brancas.

⁴ As dúvidas e a insatisfação com os métodos e critérios de avaliação levaram a que fosse aberto um amplo processo de debate no conjunto da equipe escolar ao longo de 2002.

⁵ Há pouca confiabilidade nos dados coletados no questionário de caracterização que acompanha o teste do SAEB e que é respondido pelas próprias crianças, pois elas muitas vezes não têm informações sobre a escolaridade dos pais, a renda familiar etc, o que tem levado muitos pesquisadores a trabalharem apenas com os resultados relativos à 8ª série ou ao Ensino Médio.

Dessa forma, continuamos com nossa pergunta: estariam as professoras entrevistadas neste estudo atribuindo cor e raça a seus alunos influenciadas apenas por suas características fenotípicas, sexo e renda familiar?

No Quadro 9, que compara auto e hetero classificação de cor (considerando três das categorias de cor utilizadas pelo IBGE, quais sejam “branco”, “pardo” e “preto”), observamos, antes de mais nada, que a categoria “preto” foi a menos utilizada, tanto pelas crianças (13), quanto pelas professoras (15). “Branco” foi a classificação majoritária entre as educadoras, alcançando 136 alunos e alunas, mas sendo utilizada apenas por 86 crianças. Finalmente, enquanto para as professoras havia somente 33 crianças “pardas” na escola, para os próprios alunos e alunas, havia 103.⁶

Na diagonal desse quadro podemos acompanhar a porcentagem de consistência entre hetero e auto atribuição de cor. Quase não há divergências com relação às crianças auto-classificadas como brancas: 93% delas foram classificadas pelas professoras da mesma forma e quanto às restantes houve discordância entre as educadoras, com uma delas escolhendo “branco”. No caso dos “pardos”, a consistência cai para 29% dos casos, o que significa que a maioria das crianças que se auto classificaram como pardas foram classificadas pelas professoras como brancas (51%), um número equivalente a 53 alunos e alunas, ao lado de uma minoria classificada pelas professoras como “pretos” (nove crianças). Já no caso dos “pretos”, houve concordância em quase a metade dos casos (seis num total de 13 auto-classificações). Destaque-se que as professoras classificaram como pretos um número ligeiramente maior (15) que os próprios alunos (13).

As divergências entre as professoras referem-se a alunos que se auto atribuíram a cor branca (seis casos) e principalmente a cor parda (11 casos). O fato dessas divergências serem exceção entre os auto-classificados como pretos (apenas um caso), reforça a idéia de que há consistência na identidade de cor dos poucos alunos “pretos” da escola, indicando que a maior ambigüidade se situa entre alunos que se percebem como pardos.

Esse fenômeno de forte branqueamento pode ter sido influenciado pela cor das classificadoras. Em suas entrevistas, as oito professoras de classe foram solicitadas a se

⁶ Neste quadro, trabalhamos com o total de 203 alunos, incluindo as crianças de 3ª e 4ª séries, a respeito de cuja cor as professoras da classe divergiram entre si (grupo “discordância”).

auto classificar utilizando as mesmas categorias do IBGE e sete delas se declararam “brancas”. A única a se considerar “parda” (classificada pela entrevistadora como branca) foi aquela que indicou maior número de crianças pardas e pretas ao fazer a classificação, com isso coincidindo em maior proporção com a auto-classificação de seus alunos. Essa professora explicitou como utilizava os mesmos critérios para si e para os alunos:

Eu acho que são poucas categorias pra classificar, devia ter maior variação. Por exemplo, comparando comigo, se eu me chamo de parda, a D. também é parda; o F. é pardo. [...] Às vezes eu lembro da pele, às vezes do cabelo.

Como já comentado acima, Eliana de Oliveira (1994) encontrou a mesma tendência entre as funcionárias de creche a quem solicitou que classificassem crianças atendidas nesses equipamentos através de fotografias, com as pessoas auto-classificadas como brancas indicando maior porcentagem de brancos entre as crianças, as pessoas auto-classificadas como pretas indicando maior porcentagem dessa categoria e assim por diante. Devemos considerar que, se havia semelhança com nossa pesquisa pelo fato de serem em sua maioria mulheres adultas atribuindo cor a crianças, havia também a diferença de que, no caso da pesquisa de Oliveira, as funcionárias não trabalhavam diretamente com as crianças classificadas, como faziam nossas professoras. Também é preciso ressaltar que Oliveira compara diferentes classificações externas (hetero-atribuições), enquanto aqui comparamos auto-classificações feitas pelos próprios alunos com o olhar de suas professoras. Mas é possível afirmar uma tendência a que mulheres adultas brancas “clareiem” crianças ao classificá-las por cor, pelo menos no que se refere aos “pardos”.

Por outro lado, assim como na amostra estudada por Oliveira (1994), não foi possível identificar qualquer tendência de clareamento ou escurecimento das crianças com relação à sua idade, com as variações entre séries muito mais associadas às características da classificação individual de cada professora do que a uma sequência etária.

De toda forma, parece que era constrangedor ou até mesmo ofensivo, para as professoras, classificar as crianças como pardas ou pretas. A idéia mesma de classificar seus alunos por cor parecia desconfortável:

São coisas, assim, que a gente...sei lá, você não pára muito para pensar. Você não se vê assim. E eu procuro não ver as crianças assim, se é verde, amarelo, azul, branco. Você procura ver crianças, alunos. Daí... meio que dá uma... não sei. Não

é uma coisa que eu fico muito procurando: “fulaninho é assim ou assado”. Não sei, é uma coisa que a gente... não é uma coisa que eu fico muito preocupada pensando, que eu me preocupe, não.

Nessa fala aparecem não apenas a diluição das raças em cores neutras do ponto de vista social (verde, azul), mas também a possibilidade – característica da branquitude⁷ – de não perceber-se a si mesma como um ser “racializado”, com identidade racial (“Você não se vê assim”).

Parece que, para professoras brancas, habituadas a essa postura pretensamente neutra com relação a si mesmas, o próprio reconhecimento de algum pertencimento racial nas crianças é embaraçoso. Sendo esse pertencimento mais visível frente aos negros e além disso tão intimamente associado a características negativas, elas pareciam fazê-lo apenas em último caso, particularmente quando se tratava de “suas crianças”, alunos com quem mantinham relações afetivas e uma convivência estreita, como se tentassem retirá-los desse contexto, poupa-los desses problemas. Esse movimento apareceu em seu extremo no caso de uma professora que não classificou qualquer de seus alunos como “preto” e apenas uma menina como “parda”, tendo se revelado, ao longo da entrevista, profundamente envolvida com sua classe e com grande clareza em seus objetivos pedagógicos e critérios de avaliação.

Em relação ao sexo das crianças (Quadro 11), evidencia-se uma tendência das professoras em clarearem mais as meninas: enquanto 60% delas percebem a si mesmas como negras, para as professoras seriam apenas 26%. No que se refere aos meninos, os índices seriam de 55% e 30%, respectivamente. O Quadro 12 reforça essa idéia, mostrando que as professoras concordaram mais com a auto classificação dos meninos, “clarearam” 28% deles e 37% das alunas e, inversamente, “escureceram” 12% dos meninos, mas apenas 7% das meninas.

Essa tendência foi encontrada em outros estudos, particularmente no que se refere à categoria “preto”. Entre nossos alunos, 23 foram classificados pelo menos por uma professora como “preto” (incluindo-se os casos em que houve discordância entre professoras), sendo 16 do sexo masculino e apenas sete meninas. Nenhuma dessas crianças provinha de famílias com renda mensal superior a 20 salários mínimos e 13 delas pertenciam a famílias que recebiam menos de 10 salários mínimos. Assim, é

⁷ O termo “branquitude” vem sendo utilizado como tradução de “whiteness” para designar o pertencimento à raça branca.

possível supor que nossas professoras tenham feito o mesmo movimento detectado por Telles na sociedade brasileira como um todo, quando afirma que

dada a conotação especialmente negativa atribuída ao termo preto e uma maior cordialidade oferecida às mulheres, os brasileiros talvez evitem ofender uma mulher de pele escura de alto *status* social não classificando-a de preta. (2003, p. 125).

Também a renda tem uma influência marcante na classificação feita pelas professoras. Embora elas tendam a clarear os alunos de todas as faixas de renda em relação a sua auto-percepção (Quadro 10), fazem-no de forma mais acentuada conforme se ascende na escala social: a diferença entre a porcentagem de alunos auto e hetero classificados como negros (pretos e pardos) é de 24 pontos na faixa de renda mais baixa (até cinco salários mínimos) e sobe para 40 e 35 pontos nas faixas seguintes. A proporção é de uma hetero atribuição de raça negra para uma e meia auto atribuição na faixa mais baixa de renda, e de uma para três nas faixas intermediárias.

Já entre as crianças provenientes de famílias com renda mensal acima de 20 salários mínimos, enquanto oito delas se auto-classificaram como negras, as professoras classificaram apenas uma (proporção de um para oito). Trata-se de uma menina, auto e hetero-classificada como parda e que foi indicada para o reforço⁸. Enfim, a comparação entre a classificação das professoras e a auto classificação dos alunos em cada faixa de renda mostra que elas, dentro da propensão ampla de clarear os alunos, tenderam a diminuir ainda mais a proporção de negros entre os de alta renda e, inversamente, ampliar essa mesma proporção entre os de baixa renda.

As crianças de famílias com renda acima de dez salários mínimos e percebidas como negras são somente dez em toda a escola e são muito visíveis para as professoras: nenhuma delas deixou de ser citada (Quadro 7). No caso dessas crianças, a renda não tem peso suficiente para livrá-las dos problemas de aprendizagem (Gráfico 2): 40% delas (quatro em dez) estão no grupo de reforço, exatamente a mesma proporção (40%) dos alunos de renda baixa classificados pelas professoras como negros. Já para as crianças percebidas como brancas, entre as provenientes de famílias na faixa de renda acima de dez salários mínimos, 25% estão no reforço e entre as de famílias de renda

⁸ Houve ainda discordância entre professoras com relação a um menino proveniente de família com renda mensal acima de 20 salários mínimos, com problemas de disciplina e elogiado por seu desempenho, classificado por uma delas como branco e pela outra como pardo.

baixa, 37%, índice muito próximo ao das crianças negras de qualquer renda. Destaquemos ainda que são elogiados como bons alunos 37% dos brancos e apenas 20% dos negros (hetero-atribuição) com renda acima de dez salários mínimos.

Essas proporções são bastante eloquentes para nos permitir afirmar que a atribuição de raça feita pelas professoras não se relacionava exclusivamente às características fenotípicas das crianças, a seu sexo e à percepção que tinham quanto à renda de suas famílias, mas também a seu desempenho escolar. Se consideramos que a avaliação escolar utilizada neste caso é construída pelas próprias professoras, podemos supor tanto que elas tendem a perceber como negras crianças com fraco desempenho, com relativa independência de sua renda familiar, quanto que tendem a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras.

Esse tipo de classificação tem sido encontrado na sociedade brasileira por outros autores. Particularmente o já mencionado estudo de Telles e Lim (1998) aponta que “a desigualdade estimada de renda entre brancos e não brancos no Brasil é maior quando se usa a classificação do entrevistador do que quando a auto classificação é usada” (p. 473), devido ao fato dos entrevistadores “clarearem” pessoas que percebem como de mais alto *status* e, inversamente, “escurecerem” pessoas às quais atribuem baixo *status* social.

Se pensarmos que o *status* da criança no âmbito da escola depende tanto de sua renda familiar quanto de seu desempenho, podemos supor que nossos resultados são paralelos aos encontrados por estes autores, substituindo-se “desigualdade de renda” por desigualdade no desempenho escolar. Então poderíamos supor que a explicação para o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras do que quando a auto-classificação é usada decorreria tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de, simultaneamente, avaliarem com maior rigor o desempenho de crianças que percebem como negras. Cabe enfatizar que não se trata de acusar as professoras de uma deliberada discriminação racial, mas de perceber como o racismo presente na sociedade brasileira como um todo, se não for combatido por meio de um debate coletivo e de um esforço permanente de auto-crítica, penetra também as relações escolares, marcando-as com as mesmas iniquidades que às vezes julgamos distantes do mundo da sala de aula.

Referências

- ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 14-15, nov. 1987.
- CONNOLLY, P. **Racism, gender identities and young children**: social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school. London: Routledge, 1998.
- FERGUSON, A. A. **Bad boys**: public school in the making of black masculinity. The University of Michigan Press, 2000.
- FERRÃO, M. E. et al. **Política de não-repetência e a qualidade da educação**: evidências obtidas na modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. Brasília: MEC/Inep, 2001.
- GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos Cebap**. São Paulo, n. 54, p.147-156, jul. 1999.
- OLIVEIRA, Eliana de. Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo, São Paulo, PUC-SP, Dissert. Mestrado, 1994.
- ROSEMBERG, Fulvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. IN: AQUINO, Julio G. (org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus, 1998.
- ROSEMBERG, Fulvia / PIZA, Edith. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I. / BENTO, M.A.S. (orgs.), **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento n Brasil, Petrópolis, Vozes, 2002.
- TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.
- TELLES, E., LIM, N. Does it matter who answers the race question? Racial classification and income inequality in Brazil. *Demography*, v. 35, n. 4, p. 465-474nov. 1998.

Quadro 7											
PROBLEMAS ESCOLARES SEGUNDO RENDA E HETERO-ATRIBUIÇÃO DE RAÇA*											

Quadro 11						
SEXO X AUTO E HETERO-ATRIBUIÇÃO DE RAÇA*						
	Branços		Negros		Total	
Auto	n	%	n	%	n	%
Meninos	40	44	50	55	90	100
Meninas	40	40	59	60	99	100
Hetero	n	%	n	%	n	%
Meninos	63	70	27	30	90	100
Meninas	73	74	26	26	99	100

* Foram retirados 14 alunos de 3ª e 4ª séries, sobre os quais as professoras discordaram

Quadro 12						
Discrepância entre auto e hetero-atribuição de cor X sexo						
	Meninos		Meninas		Total	
	n	%	n	%	n	%
Concordância	59	59	58	56	117	58
Prof. claraia	28	28	39	37	67	33
Prof. escurece	12	12	7	7	19	9
Total	99	100	104	100	203	100

Quadro 11						
SEXO X AUTO E HETERO-ATRIBUIÇÃO DE RAÇA*						
	Branços		Negros		Total	
Auto	n	%	n	%	n	%
Meninos	40	44	50	55	90	100
Meninas	40	40	59	60	99	100
Hetero	n	%	n	%	n	%
Meninos	63	70	27	30	90	100
Meninas	73	74	26	26	99	100

* Foram retirados 14 alunos de 3ª e 4ª séries, sobre os quais as professoras discordaram

Quadro 12						
Discrepância entre auto e hetero-atribuição de cor X sexo						
	Meninos		Meninas		Total	
	n	%	n	%	n	%
Concordância	59	59	58	56	117	58
Prof. claraia	28	28	39	37	67	33
Prof. escurece	12	12	7	7	19	9
Total	99	100	104	100	203	100

GRÁFICO 1
PORCENTAGEM NOS GRUPOS DE REFORÇO E PROBLEMAS DISCIPLINARES
POR SEXO E RAÇA HETERO ATRIBUÍDA

	Reforço	Disciplina
Meninos negros	63	30
Meninos brancos	35	32
Meninas negras	23	11
Meninas brancas	22	9

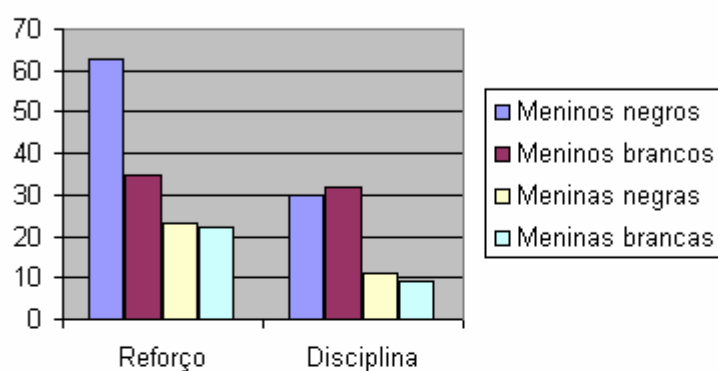


GRÁFICO 2
PORCENTAGEM NOS GRUPOS DE REFORÇO E PROBLEMAS DISCIPLINARES
POR RENDA (em salários mínimos) E RAÇA HETERO ATRIBUÍDA

	Reforço	Disciplina
Negros + de 10	40	40
Branco + de 10	25	16
Negros até 10	40	24
Branco até 10	37	19

