

## **AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: uma relação em construção**

Alessandra Pio<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este trabalho utiliza alguns dos resultados obtidos em pesquisa doutoral, concluída em 2020, para ratificar a necessidade de fortalecermos o debate acerca da relevância das ações afirmativas, entre essas, a lei 10639/2003, para a permanência e sucesso de estudantes negras/os da educação básica. A pesquisa mencionada constatou, dentre outras questões, que aquilo que consideramos como abertura democrática de espaços escolares elitizados e de prestígio, como as Instituições Federais de Ensino, ainda não é o bastante para atender às demandas da população negra. Observou-se a ausência de ações afirmativas de auxílio financeiro, mas também voltadas para a adequação de currículos e posturas - como demanda a referida lei - possibilitando a permanência de estudantes negras/os com qualidade em instituições de ensino básico.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Ações Afirmativas; Permanência; Racismo.

## **AFFIRMATIVE ACTIONS AND BASIC EDUCATION: a relationship under construction**

### **Abstract**

This work uses some of the results obtained in doctoral research, completed in 2020, to ratify the need to strengthen the debate about the relevance of affirmative actions, among them, law 10639/2003, for the permanence and success of black students from basic education. The aforementioned research found, among other issues, that what we consider as the democratic opening of elite and prestigious school spaces, such as Federal Education Institutions, is still not enough to meet the demands of the black population. There was a lack of affirmative financial aid actions, but also aimed at adapting curricula and

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó - DEduc/CERES - UFRN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5302-029X>. E-mail: [alessandra.pio@ufrn.br](mailto:alessandra.pio@ufrn.br).

postures - as demanded by the aforementioned law - enabling the permanence of black students with quality in basic education institutions.

**Keywords:** Basic Education; Affirmative Actions; Permanence; Racism.

## ACÇÕES AFIRMATIVAS Y EDUCACIÓN BÁSICA: una relación en construcción

### Resumen

Este trabajo utiliza algunos de los resultados obtenidos en una investigación de doctorado, finalizada en 2020, para ratificar la necesidad de fortalecer el debate sobre la Ley nº 10639/2003 como constructo de acción afirmativa para estudiantes negros de Educación Básica. La mencionada investigación constató, entre otras cuestiones, que lo que consideramos como la apertura democrática de espacios escolares de elite y prestigio, como las Instituciones Federales de Educación, aún no es suficiente para atender las demandas de la población negra. Faltaron acciones de apoyo económico afirmativo, pero también encaminadas a la adecuación de currículos y posturas -como lo exige la citada ley- que permitan la permanencia de estudiantes negros con calidad en las instituciones de educación básica.

**Palabras clave:** Educación Básica; Acciones Afirmativas; Permanencia; Racismo.

### CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A pesquisa doutoral (PIO, 2020) na qual este trabalho está ancorado reflete sobre a trajetória escolar de 491 estudantes de uma escola federal equiparada aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cujas vagas para a classe de Alfabetização são disponibilizadas por edital. Ao contrário do que ocorre em concursos de seleção para as vagas do 6º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio, as vagas para a classe de Alfabetização são ocupadas por sorteio. A escola distribuiu, à época, as vagas

por 4 *campus* na cidade, a saber: Humaitá, Engenho Novo, São Cristóvão e Tijuca.

As provas de seleção ocorrem na maioria dos IFs brasileiros e isso é fator preponderante para a diferença na clientela destes espaços escolares: se por um lado, as escolas estaduais de Ensino Médio são reconhecidamente precarizadas, por outro, os Institutos Federais são considerados de elite, prestígio e excelência por conta dos resultados que seus estudantes alcançam em competições acadêmicas e no próprio Exame Nacional do Ensino Médio. Um dos debates mais difíceis de serem construídos internamente nesses espaços educacionais é sobre o preço que a comunidade escolar paga para por esse prestígio e por essa excelência - já que a seleção descarta o perfil comum da educação pública e fica com um grupo seletivo e muito reduzido de estudantes. Falar sobre a seletividade que elitiza e mantém os padrões estatísticos elevados é também expor uma delicada situação: é possível que as instituições educacionais federais consigam bons índices educacionais porque são seletivos e excludentes, não o contrário.

A seletividade excludente, da qual falamos, foi uma das questões motivadoras da pesquisa que trazemos, buscando contribuir com o debate sobre as ações afirmativas na educação básica. O questionamento sobre a seletividade ocorreu após anos de observações comparativas do perfil fenotípico de estudantes que entravam no primeiro segmento do Ensino Fundamental e os que concluíam o Ensino Médio. Havia uma representação expressiva de estudantes negros nas séries iniciais que reduzia drasticamente no Ensino Médio. A pesquisa não conseguiu verificar a entrada e saída (fluxo) de estudantes concursados, mas acompanhou uma *coorte* de 491 alunos desde a entrada em 2005 até a conclusão do Ensino Médio.

A justificativa de pesquisar uma escola da rede federal, que atende a um número inferior de alunos, se comparada às redes estadual e municipal, configurou-se também na viabilidade de pesquisa: foi possível acompanhar, na mesma escola, um número considerável de estudantes desde a alfabetização até o Ensino Médio, verificar seus dados, observar as trajetórias e a chegada ao objetivo final - a conclusão do Ensino Médio na instituição. Um fator que

também importa nessa escolha é o princípio de aleatoriedade do grupo pesquisado: pelo sorteio, como forma de ingresso, não enfrentaríamos problemas para explicar a escolha do grupo, tampouco seria um grupo já selecionado por provas ou qualquer outra forma de transformá-los em um grupo homogêneo.

Também utilizamos como justificativa para o recorte temporal uma pesquisa anterior realizada na mesma instituição: o Estudo Longitudinal da Geração Escolar (GERES/2005). Esta investigação durou 4 anos e contou com pesquisadoras/es de universidades como a federal de Minas Gerais, Rio de Janeiro e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dentre outras. A metodologia utilizada baseava-se em coletar todos os dados relevantes para classificar o nível socioeconômico dos estudantes da *coorte*, mas também em aplicar avaliações periódicas a todo o grupo, comparando a proficiência em momentos diferentes da aprendizagem desde a chegada até o 4º ano de escolarização. Unindo os dados socioeconômicos à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, pudemos contar com as autodeclarações de cor e raça, traçando um panorama mais completo possível sobre o perfil desses estudantes.

O objetivo central era proporcionar um mapa contendo o ponto de partida, o percurso e a linha de chegada de todos os 491 estudantes: quem entra no colégio e quem sai formado no Ensino Médio? Quais as questões enfrentadas? O que a trajetória desses estudantes poderia apresentar? Ansiava-se, pelas respostas a estas questões mobilizadoras, perceber se havia diferenças significativas entre as trajetórias escolares de estudantes pretos, pardos e brancos. E se houvessem, quais seriam.

### **Os primeiros dados**

A expectativa inicial era que fosse possível analisar todos os dados coletados: aproveitamento em cada componente curricular ao longo dos anos, oscilação de resultados ao final de cada ano letivo, indicação de componentes curriculares que mais reprovam estudantes e em que ano isso aconteceria -

possibilitando antecipar as estratégias de recuperação etc. Todo esse material seria observado considerando o recorte racial, tentando avaliar se e onde haveria desigualdades, ou seja, se o tratamento seria equânime na instituição. Esta seria nossa contribuição aos estudos sobre desigualdades educacionais: investigar onde e quando a variável raça seria um prejuízo à trajetória escolar dos estudantes.

Para suprir essa expectativa inicial escolhemos como fonte, além dos resultados do GERES, dados coletados no Sistema de Assentamento Acadêmico da própria escola, o Siaac. Nele toda a vida acadêmica do estudante é cadastrada, ano a ano: matrícula, transferência (interna ou externa - para outro *campus* ou outra instituição), aprovações (por média ou pelo conselho de classe), reprovações, trancamento, abandono, conclusão (do Ensino Médio).

A triangulação da pesquisa se concretizaria pelas entrevistas com o máximo que pudessemos alcançar - lembrando que estudantes que tivessem concluído no tempo regular, estariam formados no ano de 2016. A fase de entrevistas da pesquisa foi efetivada em 2018 e 2019. Entretanto, aqueles que tivessem sido jubilados<sup>2</sup> e todos os demais que não tivessem prosseguido os estudos na instituição, poderiam ter perdido o contato com a escola há algum tempo.

Corroborando com as entrevistas, havia a pretensão de utilizar cadernos de anotações da pesquisadora, que trabalhava na instituição como pedagoga há 12 anos, quando iniciou o doutorado. Contudo, por uma questão ética, não foi possível utilizar tais anotações, pois não houve uma solicitação formal ao conselho de ética da escola. Por esse motivo os conselhos de classe não foram analisados, tornando inúteis, para essa investigação, o material coletado sobre as disciplinas. Isso não impediu, entretanto, o olhar da pesquisadora sobre os depoimentos de estudantes em cuja realidade escolar ela estava inserida.

Por fim, o número total de estudantes estava distribuído da seguinte forma:

---

<sup>2</sup> A jubilação se configurava como uma das formas de eliminar do colégio aqueles que ficassem retidos, reprovassem, por dois anos consecutivos na mesma série. A prática foi abolida apenas no ano de 2015.

**Quadro 1** - Dados sobre autodeclaração dos estudantes

ALUNOS POR CAMPUS E AUTODECLARAÇÃO RACIAL							
	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Não Declarados	TOTAL Por <i>campus</i>
Humaitá	41	35	5	2	7	3	93
São Cristóvão	52	64	19	7	19	34	195
Tijuca	43	32	5	0	8	11	99
Engenho Novo	46	34	8	3	4	9	104
TOTAL Por autodeclaração	182	165	37	12	38	57	491

Fonte: PIO, 2020, p. 18.

A relação entre racismo e educação não é algo novo a ser investigado. O que buscamos incessantemente é adquirir ferramentas para nos anteciparmos aos efeitos nocivos que o racismo causa em crianças, jovens e adultos negros em situação escolar. Eliane Cavalleiro alerta para a necessidade de lutarmos não apenas pelo ingresso no sistema formal de ensino, mas pela permanência com a garantia de seu “direito constitucional à educação plena, pública e de qualidade” (CAVALLEIRO, 2001, p.160).

Nessa escola o obstáculo acesso estaria superado com a possibilidade do sorteio. Entretanto, também cabem alguns questionamentos sobre essa forma de acesso, iniciada desde o ano de 2004: se todas as pessoas interessadas tinham acesso à informação; se todas as pessoas que, de alguma forma, conseguissem acessar o edital, teriam como ler e interpretar suas quase 30 páginas; se depois dessa etapa, teriam como se ausentar do trabalho para passar o dia na fila de inscrição, que ultrapassava um quarteirão com pessoas aglomeradas ao sol; se havia dinheiro disponível para as cópias e demais exigências que o edital fazia.

Precisamos reconhecer que em 2004 não era tão comum computadores e impressoras nas casas das pessoas. Com a pandemia, 18 anos depois, constatamos que não é comum até hoje para maior parte da população. Inclusive, para a população que interessa à educação pública. Dessa forma não seria leviano afirmar que, mesmo sendo um sorteio, há certa seletividade. Uma seleção como essa pode ser injusta no sentido de privilegiar, então, quem tem acesso à internet, computador e impressora (*capital econômico*) e compreende



a linguagem acadêmica informativa de um edital de dezenas de páginas (*capital cultural*).

Ainda assim reconhecemos que a diversidade é maior nas turmas das séries iniciais que quando comparadas às turmas concluintes de Ensino Médio - salva a especificidade de localização, pois há um *campus* localizado em bairro considerado de acesso à região do centro da cidade, onde a diversidade racial onde o quantitativo de estudantes negros é mais expressivo, superando o quantitativo de estudantes brancos.

A tabela abaixo evidencia que é praticamente a metade que ingressa por sorteio na escola, no grupo investigado, que consegue concluir o Ensino Médio nesta mesma instituição.

**Quadro 2** - Quantitativo de concluintes e não concluintes na escola

Conclusão da Formação Escolar – Por autodeclaração de cor			
Cor	Quantitativo de Entrada	Quantitativo de Saída por Conclusão	Concluintes [%]
Amarelos	12	8	66,67
Branco	171	101	59,06
Pardos	161	80	49,69
Indígenas	37	13	35,14
Pretos	34	9	26,47

Fonte: PIO, 2020, p. 107.

Ainda que a tabela explicita os números divididos pela autodeclaração racial e de cor dos estudantes, é preciso analisar variáveis como o nível socioeconômico e a proficiência na chegada e no decorrer do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Agregando esses dados, podemos inferir que houve disparidade nos resultados após o ingresso na instituição, nos levando a crer que há desigualdade nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento entre crianças negras e brancas.

## Nível socioeconômico dos estudantes

Para chegar ao Nível Socioeconômico (NSE) dos alunos, o projeto GERES buscou agregar informações sobre os pais/responsáveis através de questionários aplicados com a ajuda da escola, para favorecer um maior número de devoluções. A marca da desigualdade brasileira torna o aspecto socioeconômico discente uma variável fundamental para a compreensão do percurso de aprendizagem dos alunos (BROOKE; BONAMINO, 2011, p. 113). Entretanto, ainda são poucas as obras que relacionam racismo e nível socioeconômico no país, para explicar, por exemplo, as desigualdades educacionais.

O grupo de brancos com as maiores médias está na Tijuca e no Humaitá. Este último dado evidencia significativa diferença do *campus* Humaitá em relação aos demais, já que é o único campus onde a média NSE de pretos é negativa, e também a mínima mais baixa para este grupo. Ou seja, neste campus: brancos possuem maior nível socioeconômico que outros grupos étnico-raciais, enquanto pretos são menos favorecidos que em qualquer outro *campus*. Isso nos leva a concluir que as desigualdades neste espaço são ainda mais acentuadas.

Quando analisamos dados sobre a formação da mãe, percebemos que alunos brancos possuem responsáveis que, em sua maioria, passaram mais tempo frequentando bancos escolares que alunos pardos e pretos. Estes últimos são os que mais estão defasados em relação ao que uma mãe poderia auxiliar academicamente sobre os estudos. Porém, cabe dizer: não é somente o que essa mãe poderá ensinar ao filho que trará a maior diferença, mas sobre o que ela conhece sobre o sistema, sobre a cultura escolar. A inscrição para o sorteio, atendendo às exigências do edital, como mencionado anteriormente, é um exemplo. Em São Cristóvão a média do NSE é a mais baixa de todos os *campus* e há uma desigualdade menos aparente - como no campus Humaitá - entre os grupos. Isso significa, dentre outras possibilidades de análise, que o grupo é mais homogêneo, ou possui menos distâncias, entre a situação socioeconômica de um e outro aluno.



Essas análises iniciais servem para nos fazer compreender as possíveis desavenças, desqualificações e até mesmo a falta de equidade de tratamento institucional entre um *campus* e outro - como as punições (ou ausência de punições) para casos de racismo em locais com população majoritariamente branca, como veremos a frente.

### Nível de proficiência dos estudantes

Os idealizadores do projeto GERES, quanto à evolução das proficiências em um quadro geral (com todas as escolas participantes), observaram:

[...] que na escala de matemática o crescimento na média de desempenho dos alunos vai de 109 a 247 no espaço de quatro anos escolares. No caso da escala de leitura, o crescimento do mesmo período vai de 108 a 169. O desvio padrão das médias de matemática aumenta significativamente da 1ª até a 5ª onda, mostrando a progressiva diversificação nos padrões de desempenho dos alunos. No caso de leitura, por outro lado, a diversidade no desempenho de alunos se mantém estável ao longo do período. (BROOKE; BONAMINO, 2011, p. 148)

Assumindo que os alunos chegam ao colégio com um nível de conhecimento determinado e que a escola pode reduzir, manter ou exacerbar as desigualdades através do ensino que propõe, trazemos também alguns dos indicadores do GERES sobre a proficiência dos alunos. Essas avaliações foram realizadas em cinco momentos. Examinamos aqui alguns dos resultados compreendidos entre o ingresso, na alfabetização, e a saída, no 5º ano do Ensino Fundamental (período de duração do projeto GERES, depois desse período só há as avaliações internas da escola, que não são comparáveis, mesmo com o mesmo conteúdo curricular) . Comparamos o desenvolvimento dos grupos entre a primeira e a última avaliação, observando o desvio padrão.

**Quadro 3 - Desempenho em Matemática e Língua Portuguesa (1ª e 5ª avaliações)**

Como o aluno se considera			Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<b>Branco</b>	1ª	Proficiência em matemática	81,310	173,05	144,7985	20,6303
	5ª		157,54	396,55	316,7654	44,90699
	1ª	Proficiência em português	92,010	159,90	142,6631	13,96348
	5ª		146,42	220,26	194,6488	15,17947
<b>Pardo</b>	1ª	Proficiência em matemática	65,780	173,05	144,5634	20,42133
	5ª		141,91	396,55	306,5659	47,11519
	1ª	Proficiência em português	108,38	159,90	141,2944	12,15698
	5ª		95,25	218,45	188,0564	16,59000
<b>Preto</b>	1ª	Proficiência em matemática	112,06	173,05	144,0985	18,10032
	5ª		238,43	396,55	303,9141	38,80952
	1ª	Proficiência em português	115,28	159,90	140,7678	11,21012
	5ª		167,24	219,28	190,6953	12,95700
<b>Amarelo</b>	1ª	Proficiência em matemática	123,15	165,63	145,9479	16,33161
	5ª		163,73	371,3	299,2983	48,54705
	1ª	Proficiência em português	124,83	159,90	144,8888	13,98883
	5ª		136,19	207,74	188,2957	17,69919
<b>Indígena</b>	1ª	Proficiência em matemática	101,14	173,05	144,0830	21,84622
	5ª		199,25	379,29	290,7096	51,52630
	1ª	Proficiência em português	107,61	159,90	140,5278	14,57986
	5ª		141,80	214,91	185,6575	17,50280

Fonte: Pio, 2020, p. 96.

A coluna do desvio padrão é útil para nos mostrar como os grupos cresceram em razão da proficiência. Isto significa que, em todos os grupos, a distância entre a proficiência mínima e máxima se alargou. Há grupos que apresentaram uma distância menor, como os brancos e os pretos, em língua portuguesa. Isso evidencia uma aprendizagem em grupo aonde os que tiraram notas menores não se distanciaram tanto daqueles que tiraram notas maiores.

Já em matemática, indígenas e brancos alargam essa distância. Quem estava em um nível mais discreto de proficiência, ficou ainda mais distante daqueles que haviam saído na frente - praticamente 30 pontos de diferença, se falarmos no grupo indígena.

A importância dessa tabela geral, antes de prosseguir para uma análise sobre quem concluiu e quem não concluiu separando os níveis de proficiência do primeiro segmento do Ensino Fundamental, é constatar que não há, nesta tabela comparativa, dados surpreendentemente diferenciados entre os grupos étnico-raciais aqui autodeclarados. Seria ainda mais rico caso tivéssemos as mesmas avaliações do GERES no segundo segmento do Ensino Fundamental,

envolvendo os alunos concursados para o 6º ano. Presumimos que no momento de ingresso os números também estariam muito próximos, tendendo a aumentar consideravelmente o desvio padrão a partir dali, ao longo das séries seguintes.

É possível afirmar que os grupos vão se diferenciando mais dentro da escola, a partir do conhecimento recebido, mas também em função do conhecimento prévio que apresentaram. Nesse diálogo entre o que é prévio e o que é construído, o que caracteriza a origem dos alunos e o que seria agregado pela escola, algumas questões podem ser elaboradas, como a preocupação da família em preparar os filhos para estudar em um colégio seletivo como esta IF, ou pelo ambiente voltado à avaliação, como salientou o professor Dória (1996) em sua pesquisa, quando diz que a concepção de avaliação na instituição culpabiliza o aluno.

Também cabe observar a relação entre capital cultural, capital econômico e o recorte racial. O grupo autodeclarado branco alcançou médias mais altas, mesmo aonde tinha defasagem em relação a outros grupos. Vale investigar uma possível redução de importância da variável socioeconômica neste caso, quando incluímos a variável raça, como constataram Alves, Ortigão e Franco (2007, p. 172) sobre alunos pretos de nível socioeconômico privilegiado em escolas de prestígio, que sofrem risco de repetência maior e acabam também apresentando maiores índices de evasão. Outras pesquisas<sup>3</sup> já apontaram o efeito negativo associado à cor declarada nos censos educacionais. O que nos falta é apontar através de quais mecanismos este processo ocorre, em quais disciplinas e, essencialmente, possibilitar novas pesquisas que possam subsidiar maneiras de limitar ou extinguir esses efeitos.

## **A QUEM PERTENCEM OS BONS RESULTADOS?**

Iniciamos o texto falando que se tratava de uma instituição federal de ensino reconhecida por seus bons resultados ao final do Ensino Médio. Construimos uma narrativa na qual se pode observar que estudantes de diversas

---

<sup>3</sup> Franco et al. (2002); Albernaz, Ferreira, Franco (2002); Barbosa et al. (2001).

origens e níveis socioeconômicos distintos não possuíam proficiência inicial tão distante que justificasse o resultado que apresentamos quando o grupo chegou ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola alargou algumas distâncias, mostrando que não foi eficiente a ponto de cobrir lacunas que já haviam. Em lugar disso, foram impostas novas lacunas. O esforço da pesquisa realizada era deixar evidente que a avaliação é uma das formas de existência do racismo institucional escolar. Entretanto, para que isso fique explícito, vamos pontuar três trajetórias para que seja possível alcançar as subjetividades silenciosas que não são descobertas por números.

### **Acesso, permanência e equidade**

Dos 491 estudantes que iniciaram na classe de Alfabetização em 2005, conseguimos entrevistar 21 pessoas, no intuito de revelar o que a pesquisa quantitativa não nos possibilitou analisar por números. Tentamos encontrar representação de todas as situações finais, buscando um percentual de cada uma delas: daqueles que trancaram matrícula ou deixaram de frequentar e sequer buscaram o histórico; dos que mudaram de *campus* e concluíram a trajetória em local diferente do que ingressou; daqueles que conseguiram concluir, pois aproveitaram a oportunidade de certificação que o ENEM proporcionava até então; ou os que conseguiram concluir o Ensino Médio na instituição.

Foi nosso intuito verificar se aqueles que haviam abandonado/trancado/transferido o histórico do colégio, teriam concluído o Ensino Médio em outro local. Indicamos o ano de saída da escola e a situação atual dos jovens, bem como qual foi a situação indicada pelo sistema (Siaac). Também se configurou como objetivo, ao final, encontrar os 9 estudantes pretos que conseguiram concluir. Embora o quantitativo inferior a uma dezena de estudantes parecesse acessível, a tarefa não se concretizou. Buscamos os ex-alunos pelas redes sociais e pelos contatos disponibilizados em suas fichas escolares, mas muitos haviam mudado até de cidade e os nomes nas redes sociais, muitas vezes, não lembram em nada o registro oficial.

**Quadro 4 - Caracterização dos entrevistados**

Nome Fictício	Idade	Campus Origem <sup>119</sup>	Ano Saída	Situação Final SIAAC	Cor GERES / SIAAC	Ocupação Atual
Mira	22	Floresta	2016	Conclusão	Branco	Não cursa
Jau	23	Floresta	2015	Conclusão	Branco	Tentou Eng. Civil (Privada) e Matemática / UFG
Tina	22	Horta	2016	Conclusão	Pardo / ND	Trabalhando
Eneida	22	Horta	2016	Conclusão	Pardo	Trabalhando
João	22	Horta	2016	Conclusão	Branco	Direito UFRJ
José	23	Horta	2016	Conclusão	Branco	Trabalhando
Penha	22	Horta	2018	Conclusão	Preto / Preto	Pedagogia
Lene	22	Horta	2016	Conclusão	Preto / Preto	Comunicação Social / UFRJ
Zina	22	Horta	2016	Conclusão	Preto / Preto	Faculdade de Artes/UFRJ
Xande	23	Horta	2016	Conclusão	Branco / ND	Direito / UNIRIO (cotas)
Dinha	23	Jardim	2015	Conclusão	Pardo	Gestão Pública / UFRJ
Marcos	23	Jardim	2015	Conclusão	Pardo / ND	Rel. Públicas (UERJ)
Diu	23	Jardim	2015	Conclusão	Branco / ND	Arquitetura / UFRJ
Vigé	22	Floresta	2016	Em Curso (ENEM)	Pardo / ND	Trabalhando
Beto	23	Floresta	2013	Jubilação	Branco	EJA/2017 (Escola Estadual)
Nicolau	22	Horta	2014	Jubilação	Pardo / Branco	Trabalhando
Ana	22	Jardim	2016	TransfExterna	Preto / Preto	Trabalhando
Inês	24	Floresta	2013	TransfInterna	Branco / ND	CEDERJ
Zizi	22	Horta	2016	TransfInterna (Conclusão)	Branco	Faculdade de Comunicação Social (UFRJ)
Doro	22	Horta	2016	TransInterna (Conclusão)	Branco	Ciências Econômicas / Outro Estado
Telô	22	Floresta	2009	TransInterna (Desistiu)	Pardo / ND	PROEJA-2015 Jovem aprendiz (Correios, Marinheiros)

Fonte: Pio, 2020, p. 121.

### Sobre acesso

Como eram pequenos no ano de ingresso, poucos entrevistados souberam falar sobre esse momento. Entretanto, 18 deles mencionaram como foi importante a ajuda de algum tio, uma madrinha ou a patroa da mãe. Essas pessoas demonstravam ter intimidade com as informações do edital, lidavam bem com as exigências de documentação, agilizavam tudo e entregavam para o responsável ir até o local da inscrição.

Lene (ex-aluna do *campus* Horta), falou muito dessa personagem, a quem considerava sua madrinha. Ela quem arcou com as despesas de todo o material quando a aluna foi sorteada, comprou uniforme, pagou as fotografias exigidas para carteirinha e outros registros, buscou livros mais difíceis de encontrar, pagou o transporte.



O relato descrevia essa madrinha como a pessoa que possibilitou a permanência de Lene na escola. Isso nos leva a ponderar que a permanência desta aluna só havia sido possível porque havia alguém com condições sociais e econômicas para auxiliá-la, pois não era só o dinheiro, também tinha um saber-fazer que era preciso para resolver as questões.

Em contrapartida, Nicolau (jubilado do *campus* Horta), um dos pouquíssimos jubilados que conseguimos entrevistar, narrou dificuldades desde o primeiro momento. Ele falou sobre a escola ser distante, de lembrar acordar quando ainda estava escuro, pegar trem com o pai, caminhar e chegar já cansado à escola, onde qualquer atraso o deixava do lado de fora. Às vezes era o trem que atrasava, às vezes era o pai que estava com outro compromisso. Por fim, os pais se separaram e a mãe não tinha condições de levá-lo, pois trabalhava como faxineira muito cedo. Ele narrou esse período de sua vida como “muito corrido”. Não quis aprofundar, pareceu envergonhado, mas lembrou de ser colocado para fora de sala por não ter o material de Artes - outros estudantes comentaram que esse material era caro e sua ausência causava transtornos.

Esses pequenos trechos nos apontam a necessidade de ações afirmativas concretas para um espaço escolar que: cobra materiais escolares caros, é elitizado, não está próximo aos centros periféricos e pobres da cidade, exige uniforme específico conforme a atividade (Artes e Educação Física, por exemplo). O sorteio não cobre todas essas despesas, portanto compreendemos que algumas famílias já se eliminam da inscrição, por acreditarem que esse espaço não é para sua realidade.

### Sobre permanência

A parte mais difícil é exatamente conseguir se manter nessa escola. Como adiantamos anteriormente, após o sorteio, começa uma realidade escolar que parece esquecer que se trata de uma instituição pública. Muitos livros são gratuitos, contudo os demais possuem um valor elevado para muitas famílias. A escola possui disciplinas com as quais algumas dessas famílias não tiveram o



menor contato. É o caso de Desenho (Geométrico) e Artes: esquadros de marcas determinadas, compassos, cadernos específicos, pinceis, papéis de pintura, colas apropriadas etc. A lista de compras de materiais escolares surtia um efeito desgastante em muitas e muitos responsáveis. As estratégias apontavam para as compras comunitárias, pois em grandes volumes o preço ficava mais acessível. Ainda assim, os gastos eram um peso no orçamento dessas famílias.

A alimentação é um fator muito apontado por ex-alunos que não conseguiram concluir o Ensino Médio na escola. Chamou a nossa atenção o fato de que essa não era uma questão para os demais. A alimentação e o transporte parecem estar relacionados, pois quem chega na hora da entrada não consegue se alimentar na cantina, sob risco de ficar fora da sala de aula. Quem consegue chegar à escola com tempo, almoça na cantina. Enquanto aqueles que mais precisam, por morarem longe, acabam não se alimentando bem nesse horário, precisando de lanches caros depois.

Nesse momento percebemos que a vergonha dos comentários alheios é um fator impeditivo. Ao ser perguntado por qual motivo não levava lanche para a escola, Nicolau, o mesmo ex-aluno jubilado, negro, respondeu que passou por uma humilhação muito grande quando pegaram suas frutas da mochila e o chamaram de macaco, por conta das bananas. Episódios com essa ação desumanizadora ocorreu em diversos campus da instituição e as ações foram tímidas, não surtindo efeito e permitindo que os fatos se repetissem - alguns com maior intensidade. Ana, ex-aluna do *campus* Jardim, relatou que uma estratégia utilizada por seus colegas era o lanche comunitário: cada um trazia alguma coisa para repartir e eles comiam juntos. Isso também os protegia de comentários maldosos dos demais estudantes.

O transporte é uma questão importante, já que os *campus* do colégio são concentrados na cidade do Rio de Janeiro e não atendem à Baixada Fluminense, por exemplo - onde a demanda por educação de qualidade, essencialmente na Educação Básica. Muitas famílias optam por contratar os serviços de transportadores, mesmo que alguns não sejam cadastrados oficialmente, pois não conseguem acompanhar os horários das crianças, por conta do trabalho ou

porque ficaria muito caro pagar as passagens de ida e volta para deixar e buscar seus estudantes no colégio.

Essa realidade também evidencia que são privilegiados aqueles que moram mais ao centro, que possuem renda para pagar um serviço de transporte ou que conseguem não trabalhar para acompanhar de perto a vida do estudante.

Some-se a esse fato a vulnerabilidade em que esses estudantes que precisam utilizar o transporte público se submetem: saindo cedo demais de casa, ainda escuro, para chegar à escola às 7h; chegando tarde demais em casa, quando saem do colégio às 18h e esperam horas para conseguir um ônibus ou trem; caminhando longas distâncias entre um transporte e outro, sozinhos, vulneráveis. Esse foi o caso de Zizi, uma ex-aluna do *campus* Horta, que disse gostar muito de onde estava, mas pediu transferência para outro *campus* onde reduziu em uma hora a distância, precisando se locomover outras duas horas.

O currículo do colégio é um caso à parte. Extremamente elogiado, por oferecer conteúdo para além do que é obrigatório para o segmento, um corpo docente bem qualificado, com alto percentual de doutores. Isso não faz com que a instituição seja protagonista nas ações pela implementação da lei nº 10639/2003. Pelo contrário, é comum vermos ações que deixam estudantes negros envergonhados, como defesas veementes de uso de textos de Monteiro Lobato extraídos de “Caçadas de Pedrinho”, para crianças de 7 a 8 anos, ou “Negrinha” para adolescentes. É comum a afirmativa de que se trata de um cânone da literatura, entretanto não há o menor incômodo com as crianças e adolescentes sentindo-se humilhados com as narrativas. Tampouco mobiliza que estudantes reclamem de apelidos dados por colegas ou docentes: “é brincadeira”, “não leve tudo tão à sério” e “os professores dessa escola são profissionais seríssimos” são formas de silenciar esses estudantes, que acabam sentindo vergonha de reclamar, tornando-se eles próprios o problema e não o racismo que o infringe.

## Sobre equidade

Um tratamento equânime busca dissipar as diferenças de oportunidades. O sorteio dá oportunidades iguais à todos, que tiverem a internet, a madrinha que pague o material, o avô que banque o transporte. Da mesma forma, uma avaliação equânime teria que ponderar sobre o tempo que um aluno chegou para fazer a prova, o temporal que arrasou o Rio de Janeiro e, junto, o material caríssimo de Francês ou Artes, que manchou a calça (impedindo que entre, porque a cor manchada não faz parte do uniforme), dentre outras questões.

Nicolau foi muito comovente ao narrar que certa vez, no 6º ano, quando tentava se organizar com tanto material sobre a mesa, um professor lhe chamou de moleque, para que ele olhasse para frente, afirmou que ele era desinteressado, que não queria nada e nem sequer pegava o material. Ao relatar isso, baixou os olhos e disse que aquele colégio não era mesmo para ele.

A transição de 1º para 2º segmento do Ensino Fundamental é drástica: de, no máximo, duas professoras para 13 (no caso dessa escola); de vários momentos para histórias, pinturas, brincadeiras e passeios, para 5 tempos de 50 minutos em sala de aula, trocando de professor a cada sinal estridente. Enfim, as mudanças não param por aí. Mas seria necessária uma avaliação que tivesse preocupação nessa transição - o que poderia ocorrer, já que se trata do mesmo colégio. Mas não ocorre.

Nesse momento cabe falar da diferença entre uma escola que aplica os conteúdos preconizados pela lei nº 10639/2003 e as que não aplicam: estudantes que conseguem se sentir representados pela história, pela ciência, pela matemática, pela literatura e por seus livros, professores e todo ambiente escolar, conseguem se integrar melhor. Sobre isso, poderíamos trazer diversas narrativas concedidas à pesquisa em questão, mas uma resume bem o que significa conviver em uma estrutura racista: “Se alguém zoasse a gente, era porque tava (sic.) brincando, se a gente revidasse, tinha perdido a razão porque cedeu à provocação e era suspenso. Quem entende a gente naquele lugar?”

(Vigé, estudante negra que afirma só ter conseguido sair da escola por conta do certificado do Enem).

Vigé também questionou o resultado do conselho de classe final, no qual estudantes reprovados por nota são analisados para obter, ou não, uma chance de serem aprovados pelo conselho. Essa prática faz com que a avaliação seja ainda mais subjetiva. A ex-aluna deu o exemplo de quando foi reprovada e, na mesma situação estava uma “colega” que havia recebido várias advertências por mau comportamento. Ela, com duas a menos e médias menos ruins, não foi aprovada. Sua fala remete aos estudos sobre a mulher negra<sup>4</sup>, no qual essas são consideradas agressivas e raivosas, enquanto mulheres brancas, na mesma situação, merecem amparo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um currículo que não reflete a história de sua ancestralidade e tampouco retira da pele negra a herança única da escravidão; profissionais habituados a conceber o racismo como algo individualizado e desconectado da estrutura institucional; falta de apoio e amparo financeiro: essas são algumas lacunas apontadas na pesquisa e que precisamos preencher para auxiliar nossos estudantes na travessia da Educação Básica para o Ensino Superior. Afirmar suas presenças no espaço escolar, subsidiar nossas ações em pesquisas que retirem nossa suspeição, sobre como o racismo escolar opera, e nos coloque em lugar de prevenção dos males causados pelo racismo institucional escolar.

A rede pública federal é pequena, como afirmamos, mas sua representatividade de excelência e prestígio ainda sobrevive como uma ilha em meio à desqualificação que abate os profissionais da educação, ao preço de uma seletividade bastante excludente. Aqui, em uma amostra de 491 estudantes, apenas a metade conseguiu lograr êxito. Também é possível observar que o sorteio não consegue, por si, acessar a população mais carente.

---

<sup>4</sup> Neste trabalho interessa especificamente trabalhos que utilizem essas pesquisas em educação, como Marília Pinto de Carvalho (2009), que aponta as diferentes formas com que as meninas negras são avaliadas em relação à postura. Se comparadas com meninas brancas, tendo o mesmo comportamento, são observadas de maneira pejorativa.

As trajetórias foram sendo tolhidas por dificuldades financeiras, tratamento desigual, falta de oportunidades e de equidade. O acesso não surte efeito, quando não é viabilizada a permanência com qualidade para o educando.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça - capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, no 130, p. 161 - 180, jan./abr. 2007.

BROOKE, Nigel; BONAMINO, Alicia (Orgs.). *GERES 2005: Razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre a eficácia escolar*. Rio de Janeiro: Wall- print Editora, 2011.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola*. 6a edição. São Paulo, Selo Negro, 2001.

DÓRIA, Raimundo Nascimento. *Avaliação: Uma Investigação com os professores de História de 1º e 2º Graus do Colégio Pedro II*. Mestrado em Educação. UERJ, Rio de Janeiro, 1996.

Recebido em: 29/09/2022

Aprovado em: 06/12/2022

Publicado em: 10/03/2023