



PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS NEGROS

Vanda Lucia Sa Gonçalves
Maria Lucia Rodrigues Muller
nepreufmt@gmail.com

Este texto traz parte dos resultados de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2006 e teve como objetivo conhecer as percepções de professores sobre o desempenho escolar dos alunos negros, pois, dar visibilidade ao que pensam as professoras sobre a diferença baseada na raça significa revelar como cada professor age, sente, percebe, compreende e significa a realidade racial que vivencia no interior da escola; significa, também, dar visibilidade às dificuldades, aos conflitos gerados em torno dessa temática.

Considera-se que o professor é o agente mediador entre o aluno e os conhecimentos e conteúdos culturais veiculados na e pela escola. É através de seu comportamento e prática que a escola age e concretiza/legitima sua existência. Justifica-se, portanto, a importância do estudo das percepções e valores dos professores em sua relação com os alunos.

É importante ressaltar que, ao buscarmos evidenciar as percepções dos docentes sobre o desempenho escolar dos alunos negros, não estamos, com isso, buscando no professor um “culpado”; buscamos, sim, estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e as concepções que a sustentam com as interações estabelecidas com crianças negras e brancas na escola.

Ressalta-se ainda que título deste trabalho “Tia, qual é o meu desempenho?” É um modo de fazer ecoar a voz desses alunos que, constantemente, faziam essa pergunta à pesquisadora, suscitando as angústias pelas quais os alunos negros passam em seu processo de escolarização.

A metodologia adotada para a coleta de dados foi a observação participante e entrevistas. Porém enfatizarei neste texto os dados obtidos através da observação



III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais *Olhares diversos sobre a diferença*

26, 27 e 28 de
outubro de 2011
João Pessoa - PB

participante. A importância desse método, segundo Minayo (2001), reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais evasivo e imponderável na vida real.

O estudo desenvolveu-se no primeiro semestre de 2005 com quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas municipais situadas em diferentes regiões da cidade de Cuiabá. Uma das escolas encontra-se situada num bairro da zona periférica (escola I) e a outra situada na zona mais central (escola II) da cidade. A escolha de escolas localizadas em regiões distintas da cidade se deu por entendermos que talvez houvesse variações que poderiam resultar das condições social e econômica das comunidades mais periféricas e das comunidades mais centrais do município.

As escolas participantes diferem: quanto ao número de alunos, quanto ao porte, nível sócio-econômico da clientela escolar e quanto às queixas relativas à participação das famílias. Na escola I, os professores são unânimes em afirmar que os pais não participam da educação dos filhos. Já na escola II ocorre o contrário, posto que os professores afirmam que os pais participam, ativamente, da educação de seus filhos.

O que ambas as escolas têm em comum é que em ambas são os alunos negros que apresentam pior desempenho. Esse quadro é confirmado pelos dados estatísticos e pesquisas realizadas nas escolas brasileiras uma vez que, controlando o rendimento familiar per capita, as pesquisas observam que: a taxa de escolarização de negros é significativamente inferior à dos brancos, com maior taxa de analfabetismo e menor representação no nível superior; os brancos apresentam uma porcentagem maior de crianças sem atraso escolar, enquanto que os negros enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência nas escolas, apresentando maiores índices de reprovação, atraso escolar e baixo desempenho (ROSEMBERG et. Al, 1991; HASENBALG; SILVA 1990).

Embora não fosse parte da estratégia da pesquisa a classificação dos alunos quanto o seu desempenho, verificamos, no decorrer do estudo, que as professoras diferenciavam os alunos quanto ao desempenho: os alunos “bons” e os alunos “fracos”.



III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais *Olhares diversos sobre a diferença*

26, 27 e 28 de
outubro de 2011
João Pessoa - PB

Resolvemos, então, utilizar essas denominações em nossa pesquisa, visto que o alunado negro, em sua maioria, foi classificado como “fraco”.

Assim durante o semestre em que estive dentro da sala de aula, foram sendo revelados os mecanismos seletivos e a diferença de tratamento das professoras com relação ao “bom” (aluno branco) e “fraco” (aluno negro).

Constatou-se uma diferenciação no interior da sala de aula onde o tratamento dispensado pela professora variava de acordo com a cor da pele, pois, a maioria dos alunos classificados como “fracos” pelas professoras foram classificados como negros pela pesquisadora, havendo no grupo classificado um número reduzido de alunos brancos. No entanto, verificamos que, dentre esses alunos brancos, os que não apresentavam rendimentos satisfatórios não recebiam o mesmo tratamento que os alunos negros, pois, para as professoras, o fraco rendimento apresentado por eles era devido a um problema de ordem passageira, que seria superado. Isto é, na opinião das professoras, haveria solução para os problemas que esses alunos apresentavam, como podemos observar nessas falas:

Ele está fraco, mas com ajuda, ele logo melhora. (Professora B)

Ele está fraco, porque o pai e a mãe estão se separando, mas logo, logo, ele melhora. (Professora A)

Agora quanto aos problemas apresentados pelos alunos negros, classificados como “fracos”, não havia solução, pois, para as professoras, esses alunos “não tinham jeito” apesar de “seus esforços” para fazê-lo aprender.

Segundo as professoras esses alunos eram “fracos” porque eram: “agressivos”, “agitados”, “desinteressados”, “terríveis”, “não param quieto na cadeira”; “não obedecem”; “tem muitas dificuldades”, “não conseguem aprender”, “são imaturos”, “não têm hábitos de higiene, “usam uniforme, calçados e material escolar sujo”, “não tem ajuda em casa” e “seus pais não comparecem quando são chamados”. A desqualificação maior desses alunos é a “falta de atenção”, de “vontade para aprender” e a “preguiça”.

Em contrapartida, os alunos “bons” segundo, as professoras, são aqueles que: “fazem o dever de casa”, “têm hábitos de higiene”, “tem cadernos limpos e



III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais *Olhares diversos sobre a diferença*

26, 27 e 28 de
outubro de 2011
João Pessoa - PB

organizados”, “vão para a escola tomado banho”, “têm atenção”, “são organizados”, “seus pais comparecem à reunião e atendem a qualquer chamado da escola”. A qualidade maior do “bom” aluno é a “atenção” e “a organização”.

Esse menino é inteligente, esperto, faz toda as atividades, obedece quando eu falo e seus pais estão sempre ajudando na tarefa de casa.
(Professora C)

Havia alunos negros no grupo de alunos classificados como “bons”. Esses alunos eram descritos como tendo as mesmas qualidades dos alunos brancos. No entanto, quando estes alunos negros apresentavam uma atitude comportamental que desagradasse às professoras eram tratados da mesma forma com que eram tratados os alunos fracos.

De acordo com Elias e Scotson (2000, p.26) afixar um rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter a sua superioridade social; os autores ressaltam que em todas as sociedades humanas,

Os conceitos usados pelos grupos estabelecidos como meio de estigmatização podem variar, conforme as características sociais e as tradições de cada grupo. Em muitos casos, não têm nenhum sentido fora do contexto específico em que são empregados, mas apesar disso, ferem profundamente os outsiders, porque os grupos estabelecidos costumam encontrar um aliado numa voz interior de seus inferiores sociais.

O estudo de Elias e Scotson (2000) permite-nos constatar que não é por acaso que os atributos negativos e positivos tenham sido escolhidos para situar o aluno negro dentro de um ou outro modelo escolar. Eles constituem sinais evidentes da posição que cada um ocupa na sala de aula, posto que, através do desempenho escolar hierarquiza-se o espaço da sala de aula, com os “bons” (alunos brancos) na frente e os “fracos” (alunos negros) atrás.

Quanto aos alunos pesquisados, em unanimidade, demonstravam desinteresse para com as atividades escolares, ao mesmo tempo em que mostravam nas situações de aprendizagem ocorridas fora da sala de aula interesse em aprender e grande vontade de



III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais *Olhares diversos sobre a diferença*

26, 27 e 28 de
outubro de 2011
João Pessoa - PB

realizar as atividades propostas. Demonstravam também o sentimento de tédio quanto à permanência no cotidiano da sala de aula. O que se percebeu é que os “bons” alunos acatavam mais as ordens das professoras, ficavam quietos quando mandados, não respondiam, ficavam em silêncio, enquanto os alunos “fracos” demonstravam sua insatisfação.

Verificamos que existe uma enorme vontade e capacidade de aprendizagem tanto dos “bons” quanto dos “fracos”. Se os alunos “fracos” não estavam avançando mais, é porque não lhes foram dadas as condições necessárias e suficientes para tal por parte das professoras que continuavam a avaliar seus alunos a partir de critérios utilizados tradicionalmente pela escola: selecionar, rotular e separar.

Muitas vezes, nós seres humanos “ditos normais”, nos encarregamos de excluir e de categorizar as pessoas que não atendem às expectativas sociais e culturais, como está acontecendo com o aluno negro nas escolas pesquisadas, como bem demonstra a fala da professora:

Professora C: Esses meninos são fracos, porque não têm vontade de aprender, de estudar. Eu não sei o que acontece com eles. Sei lá, parece que eles não têm estímulo, vontade, ânimo para aprender. Agora, aqueles alunos que eu aponte pra você...

Pesquisadora: Qual?

Professora C: Os alunos “bons”. São inteligentes, não dão trabalho, fazem as atividades. Que bom seria se nesta turma eu só tivesse alunos “bons”!

Diante de uma atitude carregada de discriminação. Talvez pudéssemos pensar que esses alunos, que não têm conseguido aprender somente na escola, talvez estejam procurando mostrar, com sua recusa, uma situação que está latente. E essa indisposição para a aprendizagem pode estar sendo utilizada como estratégia: na verdade, o que se está querendo é chamar atenção para a discriminação e diferenciação que acontecem no interior da sala de aula.

Tais comportamentos sugerem que há pouca interação entre o professor e o aluno negro. Se o aluno negro já encontra inúmeras barreiras no seu relacionamento com a professora, como esperar, então, que ele tenha sucesso na escola? Perrenoud (2001) assinala que nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de



atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de confiança, etc. Ferrarri citado por (REZENDE, 2003, p.65) alerta para a importância de se questionar sobre o que se ensina, como e que sentido dão aos alunos que aprendem; pois, através da linguagem e dos gestos, os professores se expressam e transmitem suas emoções, conhecimentos; podendo, neste sentido, também expressar o preconceito, o racismo e o etnocentrismo que, muitas vezes, estão incorporados nos mínimos gestos e, sobretudo, na linguagem, sem que se perceba.

Certa vez, a professora D da escola II sugeriu dividir a turma em dois grupos: os alunos “fracos” ficariam sob os cuidados da pesquisadora; enquanto ela, a professora oficial dedicaria toda a sua atenção para as outras crianças, consideradas mais capacitadas para a aprendizagem escolar. De acordo com Elias e Scotson (2000, p.26), o contato íntimo dos estabelecidos com os outsiders é sentido como desagradável, afinal:

Eles põem em risco as defesas profundamente arraigadas do grupo estabelecido contra as normas e tabus coletivos, de cuja observância dependem o status de cada um de seus semelhantes e seu respeito próprio, seu orgulho e sua identidade como membros do grupo superior.

Por isso, os estabelecidos recusavam-se a manter qualquer contato com os outsiders, exceto o exigido por suas atividades profissionais; juntavam-nos todos no mesmo saco, como pessoas de uma espécie inferior. De acordo com Elias e Scotson (2000, p.26).

[...] a evitação de qualquer contato social mais estrito com os membros do grupo outsider tem todas as características emocionais do que, em outro contexto, aprendeu-se a chamar “medo da poluição”. Como os outsider são tidos como anômicos, o contato íntimo com eles faz pairar sobre os membros do grupo estabelecido a ameaça de uma “infecção anômica [...]”.

Não somente os professores, como também alguns colegas evitavam o contato com os alunos negros. Nesta situação: Duas crianças brancas estavam fazendo a atividade da sala de aula juntas. Uma aluna negra se aproximou e pediu para sentar-se junto a elas. As alunas falaram que não a queriam no grupo, pois “ela não sabia nada”.



III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais *Olhares diversos sobre a diferença*

26, 27 e 28 de
outubro de 2011
João Pessoa - PB

Havia situações em que os contatos das professoras com os alunos negros eram inevitáveis. Estes, quando aconteciam, eram feitos de forma diferenciada. Com os alunos brancos, presenciávamos várias situações em que as professoras os elogiavam, sorriam e os acariciavam. Agora, em relação aos alunos negros, eram xingamentos, ofensas e apertos de braços com força, como bem demonstra esta situação:

Fulana não fica quieta na cadeira. Parece macho! Não sabe se comportar. (Professora B)

Fulana [aluna negra] é assanhada, sem vergonha. Não sabe se comportar igual a fulana [aluna branca] que é calma, tranqüila, um doce. (Professora C)

Situações como essas mostram o quanto as crianças brancas são mais privilegiadas na relação professor-aluno, recebendo mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as crianças negras. Essa relação da professora com a criança branca pode causar, na criança negra, a falta de identificação com o professor. Moreira Leite (1986, p.242), ao analisar a relação professor-aluno afirma que “quase todos se deixam arrastar por preferências ou antipatias – e essa relação geralmente inconsciente, marca seus alunos”.

Também constatou-se que a construção do estigma dos discentes negros é iniciada no momento de sua entrada na escola; posto que, o veredicto anunciado por suas primeiras professoras no início de sua carreira escolar é confirmado por sua atual professora, como podemos observar nesta fala da professora a respeito de um aluno negro:

Você não conhece esse aluno! Ele tem a cara de santo, mas o que ele já aprontou aqui na escola deixa qualquer um doido. Você acredita que ele é terrível assim desde que entrou aqui na escola? Pergunte para fulana. Ela lhe conta como ele era com ela. (Professora B)

Segundo Goffman (1982, p.73) “tudo que o indivíduo fez e pode realmente fazer, é passível de ser incluído em sua biografia, havendo um caderno à sua espera pronto para ser preenchido”. No caso dos alunos negros, suas biografias construídas no espaço escolar estão sempre enfatizando os estereótipos e atributos negativos.



III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais *Olhares diversos sobre a diferença*

26, 27 e 28 de
outubro de 2011
João Pessoa - PB

Verificou-se nos discursos das professoras, a manifestação de preconceito e a desvalorização do estilo de vida das famílias de seus alunos negros. Tendo em mente um padrão de família “estável”, as professoras manifestam a crença de que os discentes negros não possuem tais famílias. Consideram suas famílias ineficientes e, às vezes, até perniciosas, na transmissão de valores adequados à vida em sociedade. Essa percepção ganha reforço pelo fato de que, historicamente, está presente no imaginário da sociedade brasileira a idéia da família negra “incompleta”, devido à herança de padrões africanos ou ao passado escravista (FERNANDES, 1968).

Pacheco (1986), ao abordar a relação entre formas de organização familiar e situação sócio-econômica, realizou um estudo comparativo entre os dois tipos de famílias no Brasil: a branca e a negra, utilizando os dados do Censo Demográfico de 1980. A autora constatou que, embora se ateste a frequência um pouco maior de famílias negras no arranjo de chefe sozinho (sem cônjuge) com filhos, esse tipo de família não constitui o modelo mais representativo, como se tem afirmado, para o total de negros. Portanto, os dados não permitem dizer nem que a chamada chefia feminina seja a mais representativa das famílias negras em situação de pobreza.

As famílias dos alunos negros, para as professoras pesquisadas em nosso estudo, são responsáveis pela condição educacional destes alunos, em virtude de sua suposta instabilidade familiar; de supostos desvios comportamentais; e de não “proporcionar a suas crianças uma socialização adequada”. Essa percepção das professoras sobre as famílias de seus alunos negros mostra o quanto a “teoria da carência cultural”, associada ao preconceito racial, ainda se faz presente no pensamento docente, como justificativa para seus preconceitos.

Sem negar a importância das inter-relações pessoais na infância e adolescência, é preciso que as professoras analisem as qualidades das inter-relações, não a suposta desestrutura e instabilidade como causa do fraco desempenho dos alunos. Szymanski (2005) afirma que o mundo familiar mostra-se uma vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa de força de uma única forma de emocionar, interpretar e comunicar.



III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais *Olhares diversos sobre a diferença*

26, 27 e 28 de
outubro de 2011
João Pessoa - PB

Os dados trazidos neste texto mostram que esse processo por qual passam os alunos negros, contribuem substancialmente para a sua não aprendizagem. Nesta perspectiva, a escola acaba exercendo uma prática reprodutora e discriminatória.

Portanto, como instituição da sociedade, a escola não fica imune aos efeitos do racismo, especialmente ao assumir seu silêncio e seu caráter dissimulador. O “racismo silenciado” brasileiro é evidente quando constatamos que, apesar de ocorrerem inúmeras situações constrangedoras para o aluno negro no cotidiano escolar, essas situações não são colocadas em debate, são minimizadas e silenciadas na escola. Prefere-se não se falar da questão racial, para não se falar de um problema até, então, “inexistente”.

Não nos cabe, nesse momento, criticar e colocar a culpa nos profissionais da educação. Cabe, sim, mostrar que esses profissionais da educação buscam, a cada dia ensinar, ensinar a todos, mas que, no cotidiano, fazem discriminações, adotam posturas preconceituosas em suas concepções, tornando sua prática contraditória e, mais especificamente, o mundo da sala de aula angustiante.

Mudar a escola não é uma tarefa fácil. Essa mudança precisa que o educador perceba a heterogeneidade dos alunos, pois tratar igualmente os diferentes ou generalizar os alunos em “bons” e “fracos” pode constituir-se em fonte de mal-entendidos e injustiças, quando não são compreendidas as suas diferentes histórias, suas diversidades culturais e sociais.

O nosso desafio para como educadores é garantir o acesso, a permanência e uma educação que reconheça e respeite a singularidade de cada educando. O reconhecimento das diferenças humanas nos impede de conceber que os alunos brancos, negros, pobres e deficientes inseridos numa mesma realidade, possam ter objetivos, vontades, comportamentos, aprendizagens e desempenho iguais.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.



III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais *Olhares diversos sobre a diferença*

26, 27 e 28 de
outubro de 2011
João Pessoa - PB

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. Estudos Afro-Asiaticos. Rio de Janeiro, 1990.

LEITE, Dante Moreira. *O Caráter Nacional Brasileiro: historia de uma ideologia*. 4. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

PACHECO, Moema de Poli Teixeira. *Família e Identidade Racial: os limites da cor nas relações e representações de um grupo de baixa renda*. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1986.

PERRENOUD, Philippe. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2001.

REZENDE, Gerson Carlos. *A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinápolis-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá-MT, 2003.

ROSEMBERG, Fulvia et all. *Raça e educação inicial*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.77, maio, 1991, p.25-34.

SZYMANSKI, Heloisa. *Teorias e "teorias" de famílias*. In: CARVALHO, Maria do Carmo. (Org.). *A família contemporânea em debate*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.