

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

ROBERTSON SARAIVA

RAÇA E COR NOS RESULTADOS DO AVALIA-BH: O DESEMPENHO DOS
ESTUDANTES E AS POLÍTICAS DE EQUIDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

JUIZ DE FORA

2014

ROBERTSON SARAIVA

**RAÇA E COR NOS RESULTADOS DO AVALIA-BH: O DESEMPENHO DOS
ESTUDANTES E AS POLÍTICAS DE EQUIDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública, da
Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dra. Lina Kátia Mesquita de
Oliveira

JUIZ DE FORA

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SARAIVA, Robertson.

RAÇA E COR NOS RESULTADOS DO AVALIA-BH : O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES E AS POLÍTICAS DE EQUIDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / Robertson SARAIVA. -- 2014. 141 f.

Orientador: Lina Kátia Mesquita de OLIVEIRA

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

1. Avalia-BH. 2. Raça/cor. 3. Equidade. I. OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de , orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

ROBERTSON SARAIVA

RAÇA E COR NOS RESULTADOS DO AVALIA-BH: O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES E AS POLÍTICAS DE EQUIDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Prof. Dra. Lina Kátia Mesquita de Oliveira
Orientador(a)

Dr. André Bocchetti
Membro da Banca Externa

Dr. Marcus Vinícius David
Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, 28 de Novembro de 2014

À todas e a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conclusão deste trabalho, especialmente à minha família.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento é a melhor forma de se portar humilde diante de tudo e todos.

Portanto, agradeço a Deus, por tudo de bom que proporciona em minha vida.

À SMED – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – em especial, por meio da pessoa da Prof^a. Macaé, por ter cumprido seu papel de investimento no profissional e sustentado esta ação política que culmina neste mestrado.

Ao amigo vereador Pelé do Vôlei que, acreditando na educação e no esporte como ferramentas de inclusão social, possibilitou conforto e tempo para que eu pudesse concluir esta jornada.

Às meninas do GEP – Grupo de Estudos Presencial MinhaCandide, DeBarros, Loira e Pequeninha–, por tornarem as segundas-feiras menos gris.

À GAPED – Gerência de Avaliação das Políticas Públicas –, por abrir portas e ideias para a fomentação deste trabalho.

Ao Sérgio Eustáquio – Kavuska –, pelas discussões acaloradas e radicais que possibilitaram romper os limites imediatos das lógicas, elevando o nível do discurso aqui apresentado.

ALuciana Oliveira , Ju Gervason, Kelmer Esteves de Paula, ThamyresWan de Pol Fernandes e ao grupo de apoio de dissertação: sem palavras.

À professora Dra. Lina Kátia Mesquita de Oliveira, por acreditar na relevância do tema para o meio acadêmico e científico.

À Lindona, João Víctor & Luísa Helena, razão e energia que justificam cada pensamento desenvolvido neste trabalho e na minha vida.

Ao VéioTonSachetti – Companheiro de horas Skype – Irmão nas horas vagas.

À Tia Vanda, por, simplesmente, tudo.

“No sertão da minha terra, fazenda é o
camarada que ao chão se deu
Fez a obrigação com força, parece até que
tudo aquilo ali é seu
Só poder sentar no morro e ver tudo verdinho,
lindo a crescer
Orgulhoso camarada, de viola em vez de
enxada
Filho do branco e do preto, correndo pela
estrada atrás de passarinho
Pela plantação adentro, crescendo os dois
meninos, sempre pequeninos
Peixe bom dá no riacho de água tão limpinha,
dá pro fundo ver
Orgulhoso camarada, conta histórias prá
moçada
Filho do senhor vai embora, tempo de estudos
na cidade grande
Parte, tem os olhos tristes, deixando o
companheiro na estação distante
Não esqueça, amigo, eu vou voltar, some longe
o trenzinho ao deus-dará
Quando volta já é outro, trouxe até sinhá
mocinha prá apresentar
Linda como a luz da lua que em lugar nenhum
rebrilha como lá
Já tem nome de doutor, e agora na fazenda é
quem vai mandar
É seu velho camarada, já não brinca, mas
trabalha.”

Milton Nascimento. **Morro Velho**

RESUMO

O presente trabalho expõe os resultados da pesquisa “Raça e cor nos resultados do Avalia-BH: o desempenho dos estudantes e as políticas de equidade racial na Rede Municipal de Educação”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora para obtenção do grau de mestre. As diferenças de rendimento entre alunos brancos e negros é um tema de extrema relevância e bastante pesquisado no Brasil, assim como presente no trabalho de Carvalho (2005), bem como em relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesse contexto, a investigação realizada neste trabalho tem como foco o desempenho dos alunos do 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da cidade de Belo Horizonte, obtidos por meio dos resultados da avaliação externa própria do município, o Avalia-BH. Optou-se por fazer um recorte específico, explorando esse sistema de avaliação a partir dos resultados em Língua Portuguesa do ano de 2013. Além de analisar a distribuição dos grupos étnicos nos níveis de aprendizagem, foi feito um cruzamento dos resultados com o nível socioeconômico desses educandos. Observou-se a ausência de equidade nos resultados, o que mostra a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a temática raça/cor com destaque à sua invisibilidade histórica. Por fim, foram elaboradas ações indicadas no Plano de Ação Educacional, tendo por objetivo contribuir para a modificação de tal realidade.

Palavras-chave: Avalia-BH. Raça/cor. Equidade.

ABSTRACT

This paper presents the results of the research "Race and Skin-Color in the results of Avalia-BH: student performance and the politics of racial equity in Municipal Education Network", developed in the Post-Graduate Program of Professional Management and Evaluation of Public Schools from Federal University of Juiz de Fora for the Masters degree achievement. The efficiency differences between white and black students is an extreme research relevant topic in Brazil, as it can be seen on Carvalho (2005) paper, and also in reports of the National Institute of Educational Research Anísio Teixeira (INEP). Given that context, the research conducted in this paper has its main focus the performance of students in 3rd, 5th and 9th grades of elementary school in the city of Belo Horizonte, obtained by means of the results from the external evaluation of the municipality, the Avalia-BH. We opted to focus mainly in explore this evaluation system from the results in portuguese, in the year of 2013. In addition to analyzing the distribution of ethnic groups in levels of learning, a cross-check with the socioeconomic status of these students was made. We noted a lack of equity in the results, which demonstrates the need of further studies on the themes of race/skin-color, highlighting its historical invisibility. Finally, actions were indicated in the Educational Action Plan, in order to contribute to the modification of such realities.

Key words: Avalia-BH; Race/Skin-Color; equity; symbolical violence; racial democracy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Avalia-BH	Sistema de Avaliação Educacional do Ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CPIR	Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GAPE	Gerência de Avaliação de Política Educacional
GAPED	Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais
GAVFE	Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar
GCPF	Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação
GEBAS	Gerência de Educação Básica e Inclusão
GEBE	Gerência do Programa Bolsa-Escola
GECCE	Gerência de Cadastro e Estatística Escolar
GEEVEN	Gerência de Eventos
GEOE	Gerência de Organização Escolar
GEOFIN	Gerência Orçamentário-Financeira
GEOUV-ED	Gerência de Ouvidoria da Educação
GERALM	Gerência de Almoxarifado
GGAF	Gerência da Gestão Administrativo e Financeira
GGPIR	Grupo Gestor da Promoção da Igualdade Racial
GINED	Gerência de Informações Educacionais
GPLI	Gerência de Planejamento e Informação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LOMBH/90	Lei Orgânica da Cidade de Belo Horizonte
PAMPLIR	Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PLAMPIR	Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
REDE	Rede de Ensino Público Municipal da cidade de Belo Horizonte
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SGE	Sistema de Gerenciamento do Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Painel comparativo de ocupação dos níveis de desempenho por ano. Baseado nos gráficos 4, 8, 12 e 16 deste trabalho.	61
Figura 2: Distribuição espacial dos Setores Censitários (SC) de Belo Horizonte por categoria de Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) em 2011 e 2012	87
Figura 3: Mancha de ocupação de escolas e unidades municipais de ensino infantil - PBH/2012	88
Figura 4 - Configuração 2014 – Núcleo Étnico-Racial SMED	110
Figura 5 -Distribuição de 1/3 da responsabilidade de acompanhamento de escolas e UMEIs por membro do Núcleo Étnico-Racial.....	111
Figura 6 - Nova configuração do Núcleo Étnico-Racial - PAE.....	112
Figura 7 - Representação de setores de responsabilidade de um membro do Núcleo Étnico-Racial, exemplificado pela Regional Barreiro	113
Figura 8 - Visão Sistêmica do PAE agindo em prol do estudante de baixo desempenho	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Infraestrutura da RME/BH	36
Tabela 2 - Quadro de Pessoal	37
Tabela 3 - Distribuição de alunos pelos anos de ensino	38
Tabela 4 - Raça/Cor nas turmas de 3º, 5º e 9º.....	40
Tabela 5 - Raça/cor – Agregando pretos e pardos – 3º, 5º e 9º anos.....	42
Tabela 6 - Resultado da RME/BH no Avalia-BH no ano de 2013 em Língua Portuguesa conforme distribuição por padrão de desempenho.....	49
Tabela 7 - Distribuição do rendimento quesito raça/cor nos 3º, 5º e 9º anos – Língua Portuguesa – Avalia-BH/2013.....	63
Tabela 8 –Tabela Cruzada Raça-Cor X Padrão de Desempenho	65
Tabela 9 - Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade por influência da cor ou raça, segundo Unidades da Federação – 2008	74
Tabela 10 - Distribuição dos ocupados, por cor e sexo, segundo setores de atividade econômica. Regiões Metropolitanas (1) e Distrito Federal – Biênio 2011-2012 .	76
Tabela 11 – Cálculo da diferença entre o coeficiente de determinação dos grupos étnicos no Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	94
Tabela 12 - Índice Socioeconômico das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte – 2013	125
Tabela 13 - Estatística Descritiva do 3º ano no Avalia-BH 2013.....	130
Tabela 14 – Análise de Variância da comparação das médias – 3º ano.....	130
Tabela 15 - Comparação das Médias entre os grupos étnico-raciais –5º ano	130
Tabela 16 - Análise de Variância da comparação das médias – 5º ano	132
Tabela 17 - Comparação das Médias entre os grupos étnicos-raciais – 9º ano....	132
Tabela 18 - Análise de Variância da comparação das médias – 9º ano	132
Tabela 19 - Tabela de Comparações Múltiplas das Médias – 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa.....	133
Tabela 20 – Teste de Tukey - 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	134
Tabela 21 - Tabela de comparações múltiplas das médias - 5º ano - Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa.....	134
Tabela 22 - Teste de Tukey - 5º ano - Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa.....	135

Tabela 23 - Teste de Tukey - 9º ano - Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa.....	135
Tabela 24 - Tabela de comparações múltiplas das médias - 9º ano - Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa.....	136
Tabela 25 - Variables Entered/Removed	137
Tabela 26 - Model Summary - 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa....	137
Tabela 27 – ANOVA - 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	137
Tabela 28 – Coefficients-a - 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	137
Tabela 29 - Variables Entered/Removed - 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	138
Tabela 30 - Model Summary - 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa....	138
Tabela 31 – ANOVA - 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	138
Tabela 32 – Coefficients-a - 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	138
Tabela 33 - Variables Entered/Removed - 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	139
Tabela 34 - Model Summary - 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa....	139
Tabela 35 – ANOVA - 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	139
Tabela 36 – Coefficients-a - 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	139
Tabela 37 - Homogeneidade das variâncias - 5º ano.....	140
Tabela 38 - Homogeneidade das variâncias - 9º ano.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem na distribuição Raça/cor – 3º, 5º e 9º anos	41
Gráfico 2 - Raça/cor – Agregando pretos e pardos – 3º, 5º e 9º anos	42
Gráfico 3 - Distribuição dos padrões de desempenho no Avalia-BH em Língua Portuguesa para as turmas de 3º, 5º e 9º anos	48
Gráfico 4 - Nível Abaixo do Básico - 3º, 5º e 9º anos – Critério: raça/cor.....	50
Gráfico 5 - Nível Abaixo do Básico - 3º ano – Avalia-BH - Língua Portuguesa	51
Gráfico 6 - Nível Abaixo do Básico - 5º ano – Avalia-BH - Língua Portuguesa	52
Gráfico 7 - Nível Abaixo do Básico - 9º ano – Avalia-BH - Língua Portuguesa	52
Gráfico 8 - Nível Básico- 3º, 5º e 9º anos – Critério raça/cor	53
Gráfico 9- Nível Básico - 3º ano – Avalia-BH - Língua Portuguesa	54
Gráfico 10- Nível Básico - 5º ano	54
Gráfico 11- Nível Básico - 9º ano	55
Gráfico 12– Nível Satisfatório - 3º, 5º e 9º anos – Critério raça /cor.....	56
Gráfico 13 - Nível Satisfatório - 3º ano	56
Gráfico 14 - Nível Satisfatório - 5º ano	57
Gráfico 15 - Nível Satisfatório - 9º ano	58
Gráfico 16 - Nível Avançado - 3º, 5º e 9º anos.....	59
Gráfico 17 - Nível avançado - 3º ano	59
Gráfico 18 - Nível Avançado - 5º ano.....	60
Gráfico 19 - Nível Avançado - 9º ano	61
Gráfico 20 - Brancos ganham quase o dobro de negros e pardos	75
Gráfico 21 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade por nível de ensino	80
Gráfico 22 – Distribuição dos alunos por ISE no AvaliaBH2013 (3º, 5º e 9º anos) .	89
Gráfico 23 –Gradiente Socioeconômico – 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	90
Gráfico 24 –Gradiente Socioeconômico – 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	90
Gráfico 25 - Gradiente socioeconômico raça-cor x proficiência – 5º ano	92
Gráfico 26 - Gradiente socioeconômico raça-cor x proficiência – 9º ano	93

Gráfico 27 – Distribuição da Proficiência do 3º ano Ensino Fundamental – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa.....	95
Gráfico 28 - Proficiência média por raça-cor 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	95
Gráfico 29 - Distribuição da Proficiência 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	96
Gráfico 30 - Proficiência média por raça-cor 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	97
Gráfico 31 - Distribuição da Proficiência 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	97
Gráfico 32 - Proficiência média por raça-cor 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Políticas Públicas Pela Promoção da Igualdade Racial – PBH.....	25
Quadro 2: Ações do Núcleo Étnico-Racial – Resumo	32
Quadro 3: Nota de corte do Avalia-BH em Língua Portuguesa.....	45
Quadro 4: Leitura Pedagógica dos padrões de desempenho do Avalia-BH – Língua Portuguesa	46
Quadro 5 - PAE – Plano de Ação Educacional – Raça/cor nos resultados do Avalia-BH.....	103
Quadro 6 – PAE - 3.1 – Seminário Gestor Étnico-Racial	104
Quadro 7 - PAE - 3.2 – Artigo – Revista EducaBH.....	106
Quadro 8 - PAE - 3.3 – Revista RMÉtnico-Racial	107
Quadro 9 - PAE - 3.4 – 1º Seminário RMÉtnico-Racial	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E OS RESULTADOS DO AVALIA BH: O DESEMPENHO SOB O VIÉS RAÇA/COR	21
1.1 Políticas públicas pela promoção da igualdade racial	21
1.2 A rede municipal de educação de Belo Horizonte e o Projeto Escola Plural: a proeminência do debate sobre igualdade	26
1.3 Compreensão de raça abordado neste estudo	29
1.4 Núcleo Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	31
1.5 Grupo Gestor da Promoção da Igualdade Racial	33
1.6 Os dados da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	35
1.7 Recorte da pesquisa e identificação do universo de trabalho	39
1.8 O Avalia-BH	43
1.9 Resultados do Avalia-BH no ano de 2013 para as turmas de 3º, 5º e 9º anos	47
2. O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NOS RESULTADOS DO AVALIA BH: A CORRELAÇÃO RAÇA/COR E ÍNDICE SÓCIO-ECONÔMICO (ISE).....	67
2.1 O conceito de raça e o contexto educacional: os desafios evidenciados pelos resultados das avaliações externas	67
2.2 A invisibilidade dos negros e o reflexo no mercado de trabalho	74
2.3 Educação, o Índice Socioeconômico – ISE e os resultados do Avalia BH ..	77
2.4 O Índice Socioeconômico – ISE.....	85
2.5 Constatações e suposições	99
3. O AVALIA-BH COMO UM INDICADOR DA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA CIDADE DE BELO HORIZONTE – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL ..	101
3.1 Seminário gestor étnico-racial	104
3.2 Publicação de artigo na revista EducaBH	105
3.3 Revista RMÉtnico-Racial	106
3.4 Proposição do 1º Seminário RMÉtnico-Racial	107
3.5 Aumento do efetivo do Núcleo de Relações Étnico-Raciais.....	109

3.6	Acompanhamento longitudinal de alunos pardos e pretos de baixo rendimento, como forma de controle e ação do grupo de acompanhantes pedagógicos. ...	113
3.7	Institucionalizar a equidade como um dos critério de qualidade educacional	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS		117
REFERÊNCIAS		119
APÊNDICE		125

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar o desempenho dos alunos brancos e negros na Rede Municipal de Belo Horizonte a partir do diagnóstico dos resultados da avaliação externa própria do município - o Avalia-BH. Pretende-se investigar a existência de diferenças significativas entre esses grupos, apesar das políticas públicas de igualdade racial presentes neste município.

Uma das justificativas para esta investigação é a relação entre educação e empregabilidade e a preocupação com a inserção dos negros na dimensão social do trabalho. Citando Schwartzman e Blanco Cossío (2007), a Prof.^a Ana Lúcia Guimarães (GUIMARÃES, 2012, p. 48) propõe que a melhor forma de inserção do jovem no mercado de trabalho passa, necessariamente, pela educação de qualidade¹. Segundo a autora a educação “condiciona não somente a empregabilidade, entendida como a maior probabilidade de obter um emprego, mas também a possibilidade de ter acesso a postos de trabalho mais bem remunerados” (GUIMARÃES, 2012, p. 48).

Sabe-se que o baixo rendimento escolar pode contribuir para uma condição de subemprego e, por conseguinte, influenciar na qualidade de vida dos indivíduos que se encontram nesse estrato. A presença maciça de alunos negros na posição de baixo desempenho escolar faz com que uma massa de cidadãos negros continue ocupando subempregos e, com isso, condições de vida menos prósperas.

Essa é uma das razões para a investigação aqui proposta, que também busca responder às seguintes questões: as políticas públicas de igualdade racial na cidade de Belo Horizonte atingem positivamente os alunos negros? Há condições de equidade na distribuição dos educandos das diversas etnias em relação aos padrões de desempenho do Avalia-BH 2013? O nível socioeconômico aliado ao fato dos discentes serem negros, provocaria uma dupla hélice de fatores contextuais que exerceriam força contrária ao seu crescimento?

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar o desempenho dos alunos nos resultados do Avalia-BH pelo viés raça/cor no contexto das políticas públicas de

¹ Qualidade entendida pelo autor como uma educação que seja provedora de ferramentas para a vida em sociedade, permitindo-se o gozo de direitos, responsabilidade com deveres e perspectivas reais de avanço no status social.

promoção de igualdade racial do município de Belo Horizonte e propor um plano de ação que utilize os resultados do Avalia-BH com recorte raça/cor, como indicador de equidade racial nas escolas. Assim, os docentes poderão utilizar esses resultados como ferramentas para melhoria do desempenho escolar e reflexão das relações étnico-raciais no meio escolar.

Para tanto, o ponto de partida é a análise dos microdados do Avalia-BH 2013 em Língua Portuguesa, especificamente dos alunos do 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. Uma visão geral faz-se importante para que se tenha a dimensão do universo de alunos que se encontram, principalmente, em situação de baixo desempenho nessa avaliação. Procurar-se-á trabalhar com o cruzamento dos níveis socioeconômicos de cada grupo de discentes para detectar seu efeito nos resultados alcançados.

Este estudo é organizado em três capítulos: no primeiro elenca-se as mais importantes políticas de promoção da igualdade racial em Belo Horizonte e na Secretaria Municipal de Educação. No segundo capítulo, são discutidas as relações étnico-raciais no Brasil, e é apresentado um aprofundamento sobre o nível socioeconômico dos alunos em análise, contrapondo os dados aos resultados referentes à edição de 2013 do Avalia-BH – Língua Portuguesa nos 3º, 5º e 9º anos. Já o terceiro capítulo apresenta uma proposta de intervenção baseada nos resultados obtidos a partir da análise dos dados do Avalia-BH 2013 e a (im)possibilidade de utilizá-los para implementação de políticas de igualdade racial.

O isolamento social, político e econômico somado a um contexto de desigualdade e discriminação racial provoca a invisibilidade do negro na sociedade brasileira. O mito da democracia racial, enaltecido por Gilberto Freyre (1933), ameniza as desigualdades entre brancos e negros e salienta que as diferenças percebidas no Brasil são fundamentadas, unicamente, na questão de classe. Assim, desvincula totalmente o viés racial que perpassa a condição de classe e simplifica o olhar sobre esse grave problema social.

Este trabalho pretende reunir elementos que são separados em suas colocações cotidianas na sociedade como o próprio racismo, a invisibilidade do negro e a pouca mobilidade social, aliada e contrastada com as condições socioeconômicas dos grupos étnicos estudados. A soma desses fatores e outros que serão explorados no decorrer da

dissertação envolvem os indivíduos negros, em uma espiral de situações que funcionam como recursos contrários ao desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Cabe aqui ressaltar que o interesse neste estudo relaciona-se à minha trajetória pessoal, uma vez que, de forma diversa da maioria dos colegas do bairro, como criança negra tive a oportunidade de estudar, nos anos 1980, em uma das melhores escolas particulares de Belo Horizonte. A ausência de outros negros durante os sete anos em que lá cursei a educação básica (da 5ª série ao 3º ano do ensino médio) possibilitaram a constatação de que aquele espaço não oportunizava a presença de iguais. Quando havia outros alunos negros era possível perceber que o número nunca ultrapassava a quantia de quatro, em um turno de cerca de 800 alunos. Em função disso, seríamos um contingente invisível, não fosse o extremo incômodo que a nossa presença causava aos demais colegas de escola.

À medida que os anos passavam e as situações de preconceito eram vividas e vencidas, pude perceber que todo o apoio era bem-vindo. Mesmo estando entre os melhores alunos da turma, o custo para a minha formação era altíssimo, visto que não era apenas o fardo pedagógico, mas a constante presença de um viés preconceituoso nas falas, brincadeiras e até na obrigatoriedade de se ter bons resultados. Parecia que o esperado para mim, era um resultado “normal” para um negro, ou seja, o fracasso acadêmico (“tomar recuperação ou bomba”), a ausência do dever de casa pronto e a impossibilidade de se pagar pelas viagens e excursões que a escola fazia, por exemplo.

Ao analisar o baixo rendimento com o viés raça/cor em evidência, convoco um rememorar de um lugar que socialmente era esperado que eu lá povoasse.

Espero que esta dissertação contribua para que outros alunos negros sejam reconhecidos e recebam apoio para trilharem um novo caminho, sem as determinações históricas que a ausência de políticas públicas que cuidam do negro no Brasil predetermina para esses cidadãos.

1. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE IGUALDADE RACIAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E OS RESULTADOS DO AVALIA BH: O DESEMPENHO SOB O VIÉS RAÇA/COR

O caso em questão é apresentado neste primeiro capítulo. Através dele, necessariamente, o conceito que perpassa o termo raça, será amplamente discutido neste trabalho.

Para tanto, foram elencadas as políticas públicas pela promoção da igualdade racial no município de Belo Horizonte; a importância da Escola Plural como abertura das portas da educação para a população como um todo e as estruturas que a Secretaria de Educação possui para o trabalho na área étnico-racial.

Ainda, como agente de fomento da discussão, a distribuição étnica dessa rede, bem como a estrutura do Avalia-BH e os resultados de 2013 são aqui evidenciados.

1.1 Políticas públicas pela promoção da igualdade racial

A cidade de Belo Horizonte foi fundada no ano de 1897 e é, atualmente, a terceira maior capital do país. Em termos educacionais, a sua rede de ensino caracteriza-se pela vanguarda em projetos como a Escola Plural², assim como pela sua relação com os problemas sociais.

A Lei Orgânica da cidade – LOMBH/90³ – influenciada pela Carta Magna, promulgada em 1988, traz o mesmo teor dessa constituição cidadã, com avanços, principalmente sociais, como a participação da sociedade por meio de conselhos⁴. Todas

² Proposta pedagógica implantada em 1995 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que modificaria os tempos escolares, a organização em ciclos de aprendizagem, avaliação processual entre outras características.

³ Disponível em: <<http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

⁴ Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cms&lang=pt_BR&pg=7122&tax=17948>. Acesso em: 7 jul. 2014.

as regras de funcionamento da cidade passam por essa lei e, por isso, a importância de nela verificar a temática étnico-racial.

Em seu artigo nº 183, a Lei Orgânica propõe que “é considerado data cívica e incluído no calendário oficial do Município o Dia da Consciência Negra, celebrado anualmente em vinte de novembro”, e no artigo nº 163, § 4ª, afirma que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito”.

O governo de Belo Horizonte antecipa-se e, antes da promulgação da Lei 10.639/03⁵, torna obrigatório o estudo da História da África em suas escolas, como forma de reconhecer as ricas contribuições do povo negro no Brasil. Dessa forma, busca retirá-los apenas do papel de pessoas escravizadas, algo recorrente nos livros didáticos, conscientizandoos estudantes da importância do papel dos negros na formação cultural do país. Esta lei encontra respaldo no pensamento presente em Munanga (2005, p.21), que afirma:

no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (...) Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação.

Os Movimentos Negros de Belo Horizonte atuam em diversas frentes de ação e suas conquistas são fundamentais para que a invisibilidade do povo negro seja menos patente. Ao mesmo tempo, cabe à escola o importante papel de potencializar essas conquistas, identificando tais feitos como resultado de lutas e não de benesses de algum tipo de política partidária.

No que tange à LOMBH/90, no § 2º, capítulo VI – Da Cultura, tem-se que:

⁵ Altera a Lei nº 9.9436/96 e acrescenta nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

o município protegerá as manifestações das culturas populares e dos grupos étnicos participantes do processo civilizatório nacional e promoverá, nas escolas municipais, a educação sobre a história local e a dos povos indígenas e de origem africana.

Ressalta-se, ainda, o artigo nº 182, inciso VI, que faz a “inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais”. Essas inclusões não são gratuitas, mas representam o contínuo trabalho dos movimentos negros que preocupam-se constantemente com a invisibilidade desse grupo e, por isso, ajudaram na orientação de políticas públicas que as contemplasse, no intuito de que a população negra fosse compreendida como parte integrante da sociedade brasileira.

Com o processo de democratização, na década de 1980, os movimentos sociais negros puderam assumir uma postura mais ativa frente às suas demandas, postura inibida durante a ditadura militar, que silenciava todos os meios de expressão da sociedade, levando o movimento negro e demais movimentos sociais a assumirem um perfil mais cultural ao invés de político. Domingues (2007, p.109) esclarece que:

outro agrupamento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, e que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país.

Com ações mais politizadas na década de 1980 e com a emergência do Partido dos Trabalhadores, as demandas dos movimentos negros passaram a ter mais espaço. A partir desse momento, uma gama de práticas voltadas à população negra começou a ser elaborada em Belo Horizonte.

Nesta caminhada de inserção e acesso da população negra de Belo Horizonte a direitos sociais, em 1995 registrou-se o primeiro Festival de Arte Negra⁶ - 1º FAN - que foi

⁶Disponível em <http://fanbh.com.br/?page_id=39#sthash.INNbXWEe.dpuf>. Acesso em 12 Abr. 2014.

(...) promovido pela Prefeitura de Belo Horizonte, desde 1995, o Festival de Arte Negra/FAN é um dos maiores do gênero no Brasil e reforça a vocação da cidade para sediar eventos que respeitam a diversidade cultural e democratizam o acesso à arte. O FAN nasceu da necessidade de mostrar a vigorosa produção cultural de africanos e seus descendentes, residentes no país ou no exterior, inclusive com expressiva presença na cena artística de Belo Horizonte. Logo, transformou a capital em polo de reflexão sobre a arte negra feita hoje, recuperou a sua história, apontou rumos e revelou talentos. (FAN, 2014)

Fundamental enquanto bandeira da visibilidade do negro em Belo Horizonte, o FAN provou-se como atitude, sendo reeditado até o ano de realização deste trabalho.

Sarmiento (2005, p.1379) contemporiza relatando que:

Muitas cidades, palco das consequências sociais das mudanças em curso (desemprego, pobreza, aumento da insegurança e violência), passaram a buscar alternativas de políticas sociais que dessem conta das carências e das contradições.

É possível observar no quadro 1 um compilado das ações implementadas nas políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial na cidade em estudo.

Quadro 1: Políticas Públicas Pela Promoção da Igualdade Racial – PBH

Ano	Ação
1990	Inclusão Da Temática Das Relações Étnico-Raciais Na Lei Orgânica De Belo Horizonte – cap. VI Disposições Preliminares – Sem Distinção De Raça / cap. IV Da Adm. Pública / cap. X Das Populações Afro Brasileira Art. 182 e cap.VI – Preparação Escolar / 20 Nov. Dia Da Consciência Negra.
1995	FAN – Festival De Arte Negra.
1996	23/08 - Dia Do Capoeirista – Lei 7.081.
2004	20/10 - Diretrizes Curriculares – Resolução CME/BH.
2004	30/12 - DOM – Diretrizes Curriculares.
2005	I Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial
2005	Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial de MG
2006	Grupo de Trabalho da Saúde da População. Sua ação subsidiou a Política Municipal de Saúde da População Negra.
2007	05/07 - I Encontro Inter setorial Entre Conselhos.
2007	10/07 - Fórum Governamental e Promoção da Igualdade Racial.
2008	1º Seminário Inter setorial de Políticas de Ações Afirmativas e Combate à Discriminação Racial.
2008	25/04 - Política Municipal de Saúde da População Negra.
2010	21/06 - Lei 9934 – Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial – Criação Do COMPIR – Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial.
2013	Lançamento do Selo de Promoção da Igualdade Racial.

Fonte: Elaboração própria (2014).

Em outra vertente da sociedade, paralelo a este movimento social, dentro de algumas escolas municipais foram desenvolvidos, nos anos 1990, novos olhares, atitudes e valorização do tempo escolar na rede municipal de Belo Horizonte. Como consequência, acabou-se promovendo uma “multiplicidade de experiências que as próprias escolas vinham desenvolvendo, na busca pelo equacionamento dos problemas do fracasso escolar das crianças da camada popular” (BROOKE, 2000, p. 429). A reunião dessas ideias, presentes apenas em poucas unidades escolares, deu origem à Proposta Político Pedagógica da Escola Plural, que será abordada no próximo tópico.

1.2 A rede municipal de educação de Belo Horizonte e o Projeto Escola Plural: a proeminência do debate sobre igualdade

Refletindo sobre a cidadania plena⁷, tornando possível, com isso, uma análise sobre o acesso às escolas e a quebra dos padrões estabelecidos sobre quem é o sujeito dentro e fora da escola, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED - convocou seus profissionais para uma reforma educacional ousada: repensar os tempos escolares e possibilitar que o fazer pedagógico saísse do lugar comum e acolhesse a parcela da população que estava alijada do seu direito à educação. De acordo com os Cadernos da Escola Plural (1998)⁸,

as experiências acumuladas nesse processo possibilitaram - e até mesmo exigiram - a formulação de uma proposta que instituísse, no âmbito da educação municipal, um conjunto de princípios que sustentasse de forma clara e consistente as diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Essa proposta denominada Escola Plural, ainda sob a forma de uma experiência, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, começou a ser implementado em 1995, nas 173 escolas da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte. O processo de implantação do programa se deu gradativamente, envolvendo, no período de 1995 e 1997, aproximadamente 146.600 estudantes de Pré a 8ª séries e 9.700 profissionais da Educação incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretárias escolares.

O debate foi prioridade na rede municipal e da mesma forma que muitos professores se engajaram no estudo e na implantação da proposta, outros se recusaram a atendê-la, criticando-a e se contrapondo a ela no cotidiano escolar. [Tal contraposição seguiu-se por todo o processo e ainda provoca, nos dias atuais, debates divergentes e acalorados, Dalben(1998, p. 86) afirma:

Era instigante observar como as reações eram tão diversas. Profissionais que, anteriormente à vinda da Escola Plural, se diziam empenhados em “mudanças e alterações pedagógicas”, de repente, sentiam e expressavam profunda insegurança. Apresentavam-se reticentes quanto às inovações e aos novos rumos da escola, frente a proposta. Outros, pelo contrário,

⁷ Cidadania plena, entendida pelo autor, como o usufruto de direitos sociais plenamente estabelecidos pela sociedade, sem barreiras de qualquer natureza e que promova o condições de bem estar do cidadão.

⁸Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/SMED/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em: 20 set. 2013.

apresentavam-se totalmente envolvidos, procurando entender mais em profundidade os princípios propostos, discutindo e se posicionando. A situação, embora se apresentasse paradoxal para alguns professores, revelava, porém, que “Ninguém ficou parado”. Todos os profissionais da rede tiveram que se mobilizar e se posicionar diante das mudanças propostas. Aspectos da proposta incomodavam e desordenavam o cotidiano escolar, exigindo a saída de um mundo rotineiro de trabalho. Era impossível deixar de interagir com a comunidade escolar diante de alterações de tal ordem.

ASMED, em 1998, divulga os Eixos Norteadores⁹ da Escola Plural, cujo conteúdo pode ser considerado bem atual mesmo nos dias de hoje, no que tange ao olhar diferenciado às necessidades dos alunos, socialização adequada à idade e à produção coletiva. Salienta-se ainda que a Escola Plural, fruto do olhar diferenciado frente ao cidadão antes excluído do processo educacional, engloba, ainda, as reflexões propostas pela LDB/1996¹⁰, que confirmaria essa responsabilidade com todos e todas no artigo 4º: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”.

A implantação da proposta não passou por um período de testes e nem apresentou um grupo de controle, além de não ter sido avaliada pelos seus usuários, famílias e profissionais. No entanto, foi executada em todas as escolas da rede, por meio de um processo que se iniciou com o 1º e o 2º ciclo¹¹. Quanto ao 3º ciclo, em virtude da

⁹ "Eixos Norteadores da Escola Plural:

- 1) Construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade;
- 2) Escola como tempo de vivência cultural;
- 3) Escola como experiência de produção coletiva;
- 4) Escola capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores;
- 5) Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- 6) Escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade;
- 7) Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais.

¹⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2014.

¹¹ Ciclos de formação da Escola Plural:

1º.Ciclo - Infância – alunos de 6, 7, 8 - 9 anos - agrupado em 6 - 7 anos / 7 - 8 anos / 8 – 9 anos

2º Ciclo - Pré-adolescência - alunos de 9, 10, 11-12 anos - agrupado em 9 - 10 anos / 10 – 11 anos / 11 – 12 anos

3º Ciclo – Adolescência – alunos com 12, 13 14-15 anos agrupado em 12 - 13 anos / 13 – 14 anos - 14 – 15 anos". Disponível em <<http://www.pbh.gov.br/SMED/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em 15 set. 2014.

resistência dos professores e falta de tempo da equipe central da SMED, houve atraso na implementação, conforme relata Dalben (1998).

Dessa maneira, os entraves e resistências à Escola Plural acabaram por enfraquecê-la enquanto reforma e, por isso, foi necessária uma adequação para um maior controle dos resultados dos alunos. A escola tradicional trabalha com a ideia de reprovação a cada ano/série. A ideia de ciclo de formação presente na Escola Plural contrastava intensamente com a antiga prática da reprovação, que era, naquele momento, sinônimo de qualidade. Segundo Giusta et al (2001),

a instituição dos ciclos de formação adensa o conjunto de medidas para mudar a escola, legitimando-a como espaço público de construção democrática, e reorganizando todas as suas áreas (administrativa, curricular, metodológica, etc) em torno do princípio da justiça social. Para isso, a Escola Plural apóia-se no conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento e lança-se num programa educacional aberto às transformações necessárias para cumprir seu papel de formar sujeitos de direito, cidadãos políticos capazes de ocupar um lugar qualificado na sociedade e nela atuar de forma crítica e consciente. Isso se concretiza com o direito a uma escolaridade de qualidade, ininterrupta, que dá ênfase aos aspectos da formação do aluno enquanto sujeito de cultura.

Desde 2000, o estado de Minas Gerais fazia uma avaliação em larga escala de seus alunos por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, – SIMAVE¹². Em 2003, a SMED, no âmbito do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb, participou pela primeira vez de um sistema de avaliações externas. O exame do governo de Minas Gerais comprovou os maiores temores da SMED durante a instituição da Escola Plural: os resultados dos estudantes mostravam-se abaixo do esperado.

Com o início de uma nova gestão no governo municipal, a Escola Plural enquanto modelo recebeu influência direta das avaliações externas, mas manteve seus aspectos de importância à inclusão social e respeito ao tempo do estudante.

¹²Composto pelas avaliações do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), do PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar) e do PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização), o SIMAVE possibilita à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades, e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos. Em posse dos dados do SIMAVE, a SEE/MG estrutura políticas e ações diretamente vinculadas aos resultados de aprendizagem, à qualificação docente, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação em Minas Gerais. Disponível em <<http://www.simave.caedufjf.net/o-programa>>. Acesso em 09 set. 2014.

Vale destacar, entretanto, que o Projeto Político Pedagógico, implementado em 1995 e denominado Escola Plural, deixou um legado que, antecipadamente, ocorreu em Belo Horizonte: o direito ao acesso e o respeito à bagagem sociocultural do educando. Como um dos seus reflexos, foi criado um grupo específico para refletir sobre as ações que envolviam a temática raça/cor denominado Núcleo de Relações Étnico-Raciais.

Para compreendê-lo, será abordado no próximo tópico como o termo raça é conceituado neste trabalho.

1.3 Compreensão de raça abordado neste estudo

A compreensão de que o ser humano é composto, biologicamente, de apenas uma raça é recorrente e embasa o discurso democrático de que somos todos iguais. Essa notoriedade é clamada para se desconsiderar que quatro milhões de negros foram sequestrados e vendidos como escravos durante os 322 anos oficiais de duração da escravidão no Brasil. Neste ponto não existe igualdade entre brancos e negros na formação do nosso povo.

A realidade sobre uma pequena elite branca que governava não reflete um pensamento humano que preze pela igualdade, uma vez que foi baseada na ancestralidade europeia, subjugando índios e negros, realocando-os em condições sub-humanas, sem direitos e tratados como coisa ou objeto. Ao contrário, evidencia uma relação vertical e distante que ainda não foi completamente quebrada.

No processo de mestiçagem que ainda ocorre no Brasil, fica evidente a distância entre o ideal social branco e o ideário marginal - negro. Verifica-se, nesse espaço de luta, o artifício de discriminação a partir das características físicas, da língua, da pronúncia, do status social, que são utilizados como diferenciadores entre esses grupos. Em uma escala de matizes entre um extremo que seja branco e o outro negro, qualquer ponto que não seja a cor branca pode e deve ser incorporado como pertencente a uma mesma raça, no sentido social do alijamento e não reconhecimento de seus direitos sociais.

Em A Dominação Masculina, o sociólogo Pierre Bourdieu(2002, p. 02-03) ilustra o poder da violência simbólica que, naturalmente, também se aplica nas relações étnico-raciais entre brancos e negros no Brasil, no qual o mesmo afirma:

chamo de violência simbólica, violência suave, insensível e invisível a suas próprias vítimas que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas de comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele.

Desse modo, o que se denomina raça nada mais é que a explicitação de um código, um construto, um olhar político e social para a história do negro no Brasil.

Por sua vez, o conceito do termo negro desenvolvido neste trabalho, segue a identificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e engloba a visão do pesquisador Marcelo Paixão (2008, p. 76), tendo como referência sua afirmação de que:

(...) uma enorme coincidência estatística fez com que Hasenbalg e Valle Silva reforçassem ainda mais o discurso do Movimento Negro, que naquele momento procurava dividir a população brasileira em brancos e negros, recusando os termos, oficiais ou não, que classificavam os mestiços em morenos, pardos, escuros, etc. Sabemos que os dados do IBGE trazem cinco categorias – brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas. A categoria “preto” é diminuta; a proporção, no Brasil, dos que se declaram pretos nunca passou contemporaneamente de 5%. Ora, isso representava uma grande dificuldade para a análise desagregada dos dados, pois não permitia que se fizessem testes estatísticos robustos. Por outro lado, no total, a categoria parda, mais numerosa, não apresentava grandes diferenças em relação à preta em termos de situação, medida por uma série de indicadores. Como seria estatisticamente recomendável agregar os dados, Nelson e Carlos juntaram os pretos aos pardos, ou seja, fizeram, analiticamente, o que o movimento negro fazia na política, chamando o agregado resultante de “negros”.

A partir do que institui a Lei nº 10.639/2003 e com a pressão do movimento negro, o governo deu início a uma contribuição mais efetiva para a igualdade entre os indivíduos quando passou a obrigar nas escolas que se estudasse a África sob uma ótica

diferenciada do ensino tradicional. Elas passaram, então, a investigar o continente com um olhar não eurocêntrico, deixando falar também a voz dos negros que constituíram a sociedade brasileira. Tal mudança de postura encontra-se nos quatro artigos transcritos a seguir:

Art. “3º e 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”. [...] Art. 26 - A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e cultura Afro-Brasileira. §1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. §2º - Os conteúdos referentes à História e cultura Afro-Brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...] Art. 79B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

No entanto, sua obrigatoriedade na rede pública não significa dizer que a implantação seria sem discussões, razão suficientemente forte para que a SMED concluísse pela montagem de uma equipe específica para tratar do tema na rede.

1.4 Núcleo Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Para que a SMED fosse capaz de atender a nova demanda de capacitação dos profissionais e escola sobre a lei nº 10.639/03 foi criado, em 2004, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais ligado diretamente à gerência responsável pela educação básica na rede, apresentando os seguintes eixos de trabalho:

mapear o trabalho com as temáticas do Núcleo nas escolas municipais, monitorar a Política de Promoção da Igualdade Racial, estimular e apoiar projetos e ações que tenham por objetivo combater práticas racistas e xenofóbicas na Educação, fomentar e articular ações com as gerências e núcleos da Secretaria Municipal de Educação e parceiros, com o intuito de solidificar a implementação das leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Política de Promoção da Igualdade Racial na cidade. (SMED, 2014).

Para além da teoria, suas atividades refletem sobre a questão racial, implementando uma agenda rica e diversificada quanto à abordagem do tema nas escolas municipais de Belo Horizonte, de acordo com o quadro 2:

Quadro 2: Ações do Núcleo Étnico-Racial – Resumo

Ano	Ação
2004	Criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais da SMED.
2004	Kit 1 – Literatura Afro.
2005	1ª Mostra de Literatura Afro Brasileira.
2006	Kit Afro
2006	2ª Mostra de Literatura Afro Brasileira.
2007	Curso de 120h – Relação Étnico-Racial e Educação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
2007	VIII Simpósio – Redes Transnacionais Antirracismo Não Atlântico Negro.
2007	VIII Simpósio Raça – Cor – Etnia.
2008	Curso de Extensão à Educação das Relações Étnico-Raciais e o Problema da Intolerância com as Religiões de Matriz Africana.
2008	Oficina de Folclore – Grupo Aruanda.
2008	Projeto Raça Cor e Etnia.
2008	3ª Mostra de Literatura Afro Brasileira.
2010	IV Mostra de Literatura Afro-Brasileira.
2010	4ª Mostra de Literatura Afro Brasileira.
2011	Encontro de Literatura Afro-Brasileira.
2011	Territórios das Identidades – EJA.
2012	V Mostra de Literatura Afro-Brasileira.
2012	GGPIR – Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
2012	5ª Mostra de Literatura Afro Brasileira.
2013	Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais.
2013	Proposições Curriculares para a Educação Infantil.
2013	Ciclo de Debates da EJA – Percorso Museológico.
2014	Território Negro – Facebook– Trata-se de uma imersão nesta rede social para divulgação de eventos com a temática da negritude. Em experimentação durante a elaboração deste trabalho.

Fonte: Elaboração própria (2014).

Nesse histórico, a Resolução CME/BH nº 003, de 20 de novembro de 2004 do Conselho Municipal de Educação¹³ merece destaque por instituir "Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana", colocando-se como um importante documento norteador do fazer pedagógico para as escolas públicas e particulares do município.

O Núcleo de Relações Étnico-raciais ainda participa de forma ativa nas capacitações dos Acompanhantes Pedagógicos¹⁴ da RME/BH, fazendo a interlocução entre a SMED e as escolas. Esse trabalho é uma maneira de amplificar a sua penetração em toda a rede, possibilitando, com isso, uma melhor troca de experiências .

Em 2010, o Núcleo recebeu uma nova estrutura para auxiliar na luta pela promoção da igualdade racial na RME/BH: o Grupo Gestor da Promoção da Igualdade Racial (GGPIR) que será analisado na próxima seção.

1.5 Grupo Gestor da Promoção da Igualdade Racial

A Lei Municipal nº 9.934/2010, que dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial¹⁵ e fomenta o conselho municipal de promoção da igualdade racial, permitiu importantes avanços para o diálogo entre as instituições e movimentos sociais. Segundo a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte,

o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial é um avanço definitivo da cidade de Belo Horizonte na extensão dos direitos a toda a sociedade. Ele é o efetivo reconhecimento pelo poder público municipal de que somente com políticas afirmativas alcançaremos uma sociedade mais justa e igualitária (PBH, 2014).

Por meio de um plano intersetorial, o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial (PAMPLIR) responsabiliza cada secretaria em relação à igualdade durante a

¹³ **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=927547>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

¹⁴ Acompanhante Pedagógico da escola é um profissional responsável por monitorar os alunos e acompanhar o desenvolvimento pedagógico das escolas.

¹⁵ **Promoção da Igualdade Racial.** Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPic=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=salacidadao&tax=17988&lang=pt_BR&pg=5302&taxp=0&>. Acesso em: 12 abr. 2014.

abordagem aos indivíduos, principalmente no que se refere às diferenças de tratamento a partir da cor de cada um deles. Por meio do Decreto nº 15.392, de 22 de novembro de 2013, que “institui o Programa de Certificação em Promoção da Igualdade Racial”, o município novamente acena sobre a necessidade de estar atento às relações étnico-raciais.

Como produto dessa política municipal a SMED implantou, em 2010, o Grupo Gestor da Promoção Igualdade Racial, responsável pela elaboração, pelo acompanhamento e pela avaliação das ações educacionais referentes à política de promoção da igualdade racial.

O Programa supracitado apresenta os seguintes norteadores (destacados na Portaria SMED¹⁶ nº 026/2010):

- 1) Formação continuada de professores sobre a História e a Cultura da população negra e promoção da igualdade Racial;
- 2) Sensibilização dos gestores da educação sobre a importância da promoção da igualdade racial;
- 3) Garantia da abordagem sobre a melhoria da qualidade da educação, tendo como foco a equidade entre negros e não negros, meninos e meninas;
- 4) Acompanhamento das discussões sobre o regimento escolar e sua posterior implantação, de forma a garantir que neles constem procedimentos de promoção da igualdade e de não discriminação na gestão das escolas da rede municipal de educação;
- 5) Reforço sobre a necessidade de preenchimento pelos servidores da área de educação do quesito raça/cor nas matrículas escolares.

As ações do GGPIR têm uma visão institucional, revelando e desconstruindo preconceitos e concepções existentes entre os próprios servidores da SMED, bem como no trato aos cidadãos, visto que, por fazerem parte de um referencial para as escolas, é essencial que saibam refletir a respeito da importância da política de igualdade racial em suas práticas diárias.

Diversas ações como exposição de quadro, palestras, filmes e capacitação são implementadas continuamente, fazendo o trabalho de sensibilização dos funcionários sobre o tema negritude. O apoio legal e a estruturação que o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial exige visam contemplar os municípios de Belo Horizonte

¹⁶Portaria SMED nº 026/2010. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1033125> . Acesso em: 03 out. 2013.

com uma sociedade mais equânime, justa e que deseja se colocar a favor das necessidades sociais de oportunidade.

Todo este trabalho visa, em sua maior finalidade, atender às demandas de profissionais para seu trato com os alunos no cotidiano escolar. A seguir, será caracterizada a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte com dados coletados em maio de 2014.

1.6 Os dados da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE no ano de 2013, a cidade de Belo Horizonte era a sexta maior do Brasil¹⁷, com 2.491.109 habitantes. A rede pública própria de ensino da cidade assume a responsabilidade, em relação à educação infantil e fundamental, preconizada pela Lei nº 9493/96 art. 11, de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Este serviço é prestado de acordo com a infraestrutura apresentada na tabela 1:

¹⁷ Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/23274>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

Tabela 1 - Infraestrutura da RME/BH

Escolas municipais	189
Polo de Educação Integral	1
UMElS - Unidade Municipal de Educação Infantil	88
Rede Própria	278
Alunos na Educação Infantil rede própria	26.227
Alunos na Educação Infantil rede conveniada	23.635
Alunos no Ensino Fundamental	121.290
Alunos no Ensino Médio	279
Alunos na Educação de Jovens e Adultos	16.767
Total de alunos na Rede Própria e Rede Conveniada	188.198
Escolas que ainda atendem ao ensino médio	2 escolas
Creches conveniadas	197

Fonte: PBH¹⁸

A infraestrutura, anteriormente apresentada, é gerida por uma equipe demonstrada na tabela 2, cujos professores são obrigatoriamente concursados, de acordo com a Lei Orgânica de Belo Horizonte em seu art. 158

V - valorização dos profissionais do ensino, com a garantia de plano de carreira para o magistério público, com piso de vencimento profissional, pagamento por habilitação e ingresso **exclusivamente por concurso público** de provas e títulos, realizado periodicamente, sob o regime jurídico único adotado pelo Município para seus servidores; (grifo do autor).

Segue, assim, a tabela 2 com um detalhamento do quadro de pessoal da SMED em 2014.

¹⁸Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=29246&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0>. Acesso em 12 Set 2014.

Tabela 2 - Quadro de Pessoal

Professor Municipal Ensino Fundamental	
Professor municipal com especialização	4.187
Professor municipal com mestrado	404
Professor municipal com doutorado	46
Professores municipais	10.434
Professor Municipal Ensino Infantil – UMEI	
Nível superior	2.985
Especialização	278
Mestrado	5
Professores para Educação infantil	3.589
Pedagogos	129
Bibliotecários	42
Auxiliares de biblioteca	479
Auxiliares de escola	462
Auxiliares de secretaria	794

Fonte: PBH¹⁹

Estruturalmente, a SMED apresenta uma divisão em gerências que cuidam das diversas demandas da educação. É necessário destacar que, neste trabalho, serão evidenciadas as que lidam diretamente com os dados dos alunos e, sobretudo, a que gerencia o Avalia-BH, base da nossa análise.

Subordinada à Gerência de Planejamento e Informação (GPLI), a Gerência de Avaliação das Políticas Educacionais (GAPED) localiza-se, na árvore administrativa da SMED, estrategicamente próxima à Gerência de Informações Educacionais (GINED), responsável pelo Sistema de Gerenciamento de Ensino (SGE), assim conceituado:

sistema informatizado de administração educacional, dividido em módulos, que contemplam as gestões acadêmica, pedagógica, de pessoal e de Rede Física. O Sistema permite mais agilidade no acesso às informações, uma vez que os dados ficam centralizados e permitem uma visão geral de todos as interfaces da escola. Uma das vantagens do SGE, que chega

¹⁹Disponível

em:

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=29246&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&>. Acesso em 12 Set 2014.

para modernizar e dar transparência a administração escolar, será o acesso as informações com menos burocracia e totalmente atualizadas. Um banco de dados disponibilizará para a comunidade escolar todo histórico e perfil dos alunos e profissionais da Rede Municipal de Educação. As informações também servirão para o Censo Escolar e programas como o Bolsa-Escola e Bolsa-Família (PBH, 2013).²⁰

A base de trabalho da GAPED ocorre por meio do cruzamento de informações entre os diversos setores da secretaria, tendo como pano de fundo os dados presentes no Sistema de Gerenciamento Escolar. Através de um código único para cada aluno, é possível que ela monitore cada estudante no decorrer dos anos de estudo na rede.

Segundo dados fornecidos pela GAPED, em abril de 2014, a RME/BH apresentava 165.058 mil alunos em suas 189 escolas e 88 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEl)s²¹, com a seguinte distribuição apresentada na tabela 3:

Tabela 3 - Distribuição de alunos pelos anos de ensino

Modalidade	Quant.	%
Educação Infantil	26024	15,9%
Ensino Fundamental	119977	72,8%
3º Ano Ensino Médio	122	0,1%
Ensino Fundamental Noturno	2008	1,2%
Ensino Médio EJA	698	0,4%
Ensino Especial	275	0,3%
Educação de Jovens e Adultos	15801	9,5%
Total	165058	100,0%

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do SGE (2014).

Esta é a totalidade de alunos na RME/BH, mas, para o desenvolvimento deste trabalho, um recorte específico foi determinado e será exposto no próximo tópico, juntamente com informações específicas desta coorte.

²⁰ Sistema de Gerenciamento Escolar – Disponível em http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=17939&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0& .Acesso em: 08 set. 2013.

²¹ Unidade Municipal de Educação Infantil – são unidades escolares voltadas exclusivamente para estudantes de zero a 5 anos e 8 meses.

1.7 Recorte da pesquisa e identificação do universo de trabalho

A Rede Municipal de Belo Horizonte conta com uma avaliação própria do município que abrange do 3º ao 9º anos do ensino fundamental, além de alcançar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O recorte definido para esta pesquisa (3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental), representa, respectivamente, a entrada do aluno no âmbito da avaliação externa própria do município (3º ano), bem como o 5º e 9º anos por participarem da avaliação Prova Brasil que fornece informações para o cálculo do IDEB²². A escolha da disciplina Língua Portuguesa reflete o movimento já realizado pela rede desde a época da Escola Plural de intensificar os trabalhos de letramento pela interpretação, escrita e leitura de seus alunos. Além do que, o trabalho do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) nesta modalidade, é mais avançado do que em Matemática.

A metodologia utilizada em nosso trabalho será o estudo quantitativo. Serão utilizadas técnicas para comparações de grupos, com significância das diferenças médias, análise de variância dos grupos, análise de regressão e correlação de variáveis para demonstrar associação ou não dos resultados de desempenho com a raça-cor e tabelas cruzadas (*cross-tab*), principalmente. Buscar-se-á verificar se existem correlações entre o critério de raça-cor e os resultados de desempenho dos alunos, na tentativa de compreender a influência do nível socioeconômico nesses desempenhos, e se as diferenças médias entre os grupos são significantes estatisticamente.

No momento da matrícula/rematricula, a RME/BH estabeleceu um questionário para todas as escolas solicitando a definição da raça/cor do aluno aos pais dos menores,

²² O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=421>. Acesso em 12 set. 2014.

utilizando a mesma nomenclatura do IBGE, ou seja, branca, preta, amarela, parda, indígena e não declarada. Como essas informações ficam registradas no SGE, é possível fazer um levantamento do perfil, como verificado na tabela 4, que apresenta os dados dos discentes de 3º, 5º e 9º anos, objeto desta dissertação.

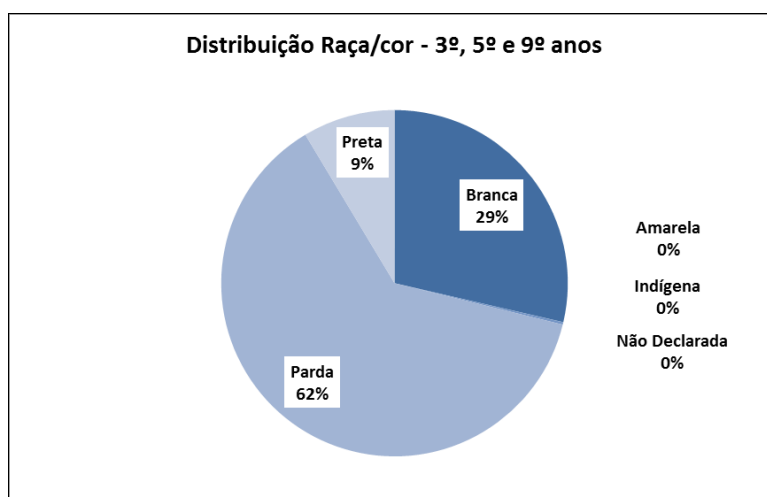
Tabela 4 - Raça/Cor nas turmas de 3º, 5º e 9º

Raça/cor	Quant.
Amarela	9
Branca	10812
Indígena	5
Não Declarada	81
Parda	23655
Preta	3255

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do SGE (2014).

Nota-se no gráfico 1 uma maior porcentagem de alunos pardos, seguidos de brancos e pretos. Em menor número estão os declarados como amarelos, indígenas e raça “não-declarada”²³.

²³ Em todos os gráficos e tabelas nos quais forem apresentados dados referentes aos declarados como amarelos, indígenas ou raça não declarada eles não terão seus percentuais referenciados, uma vez que não são representativos para a análise aqui empreendida.

Gráfico 1 - Porcentagem na distribuição Raça/cor – 3º, 5º e 9º anos

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados da SGE (2014).

De acordo com informação disponibilizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pretos e pardos fazem parte de um mesmo grupo, posição também defendida por esta pesquisa. Osório (2003, p. 24) esclarece essa posição com o seguinte argumento:

portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades.

A partir dessa nova configuração do conceito, o quantitativo apresentado foi reformulado na tabela 5:

I

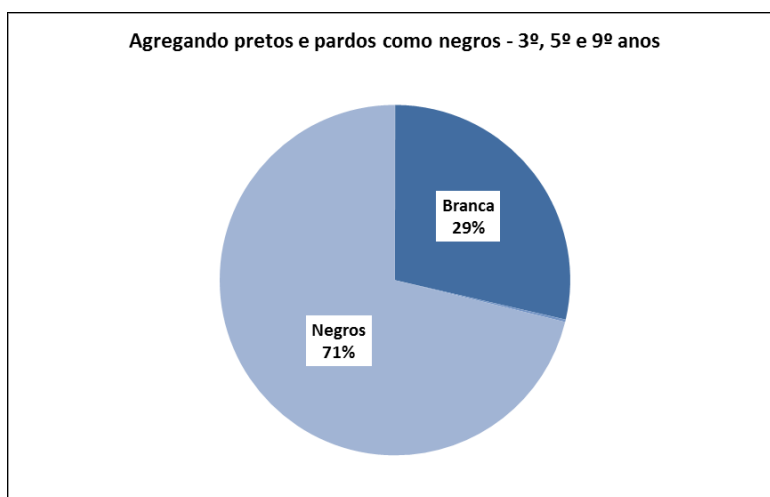
Tabela 5 - Raça/cor – Agregando pretos e pardos – 3º, 5º e 9º anos

Raça/cor	Quant.	Percentual
Amarela	9	0,0%
Branca	10812	28,6%
Indígena	5	0,0%
Não Declarada	81	0,2%
Negros (pretos + pardos)	26910	71,2%

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do SGE (2014).

A revisão estatística exposta no gráfico 2, que também participará das análises aqui apresentadas, mostra que o contingente de pretos e pardos (negros), é duas vezes e meia maior que o de brancos na RME/BH.

Gráfico 2 - Raça/cor – Agregando pretos e pardos – 3º, 5º e 9º anos



Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do SGE (2014).

Outro indicador integrante da análise retratada neste estudo é o nível ou índice socioeconômico, importante elemento para demonstrar a desigualdade dos resultados educacionais. Muitos alunos negros também sofrem a ação desse contexto, mostrando-se reféns de uma dupla hélice destas conjunturas sociais (econômicas e raciais) na composição dos seus resultados e desempenhos acadêmicos. Tal questão será

detalhada no capítulo 2, pois, neste momento, trataremos de localizar o Avalia-BH no contexto deste trabalho.

1.8 O Avalia-BH

Em 2005, a SMED participou da Prova Brasil, do PROEB e do PROALFA. Os resultados demonstraram um índice alarmante de alunos com resultados concentrados nas faixas mais baixas de desempenho. Em virtude desses dados, houve um considerável declínio do conceito da Escola Plural, já explicitado anteriormente.

A nova gestão que assumiu a PBH deu início a um movimento de gestão racional e científica, concretizado nos documentos “Planejamento Estratégico de Belo Horizonte 2030 – A Cidade que Queremos”²⁴, na “Avaliação Situacional de Belo Horizonte e de sua Inserção no Contexto Metropolitano”²⁵, nos “Cenários Exploratórios para Belo Horizonte 2030”²⁶ e no “BH Metas e Resultados”²⁷.

Nesse novo modelo, as avaliações externas foram respaldo para a tomada de decisões e aplicação de recursos humanos e financeiros, visando à melhoria da qualidade da educação na cidade de Belo Horizonte. Entretanto, em 2008, apesar das avaliações externas já estarem sendo estruturadas de forma que seus resultados pudessem ser comparados pela adoção de uma mesma escala de proficiência - tendo como base o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁸, - a SMED necessitava de uma outra

²⁴A Cidade que Queremos: Disponível em: <https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/sites/all/themes/metas/pdf/planejamento_2030.pdf>. Acesso 27: set 2014.

²⁵ Avaliação Situacional de Belo Horizonte. Disponível em: <<https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/sites/all/themes/metas/pdf/anexo-1avaliacao.pdf>>. Acesso em: 27 set 2014.

²⁶ Cenários Exploratórios para Belo Horizonte 2030. Disponível em: <<https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/sites/all/themes/metas/pdf/anexo-2-cenarios.pdf>>. Acesso em: 27 set 2014

²⁷ BH Metas e Resultados. Disponível em: <<https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/>>. Acesso em: 27 set 2014

²⁸ SAEB - O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 15 set. 2014.

lógica. Ela queria que esta avaliação fosse capaz de chegar ao nível de se identificar o rendimento individual do aluno. Por isso, foi pensada uma proposta em que fosse possível verificar e acompanhar, sistematicamente, a evolução tanto do estudante, de sua classe/turma, quanto da escola e da rede como um todo.

Esse novo paradigma poderia oferecer à SMED uma ferramenta que auxiliasse na gestão escolar e, na escola, nos processos de intervenção pedagógica para que, assim, elas trabalhassem a partir de um cenário de dados e indicadores educacionais. O desenho de tal avaliação ficou a cargo da GAPED que o construiu com duas premissas básicas: avaliações em larga escala, com aplicador externo, confidencialidade de itens, mesma data de aplicação para toda a rede e voltada para todos os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental em Ciências, Língua Portuguesa e Matemática; e algum modelo de pesquisa contextual com o objetivo de identificar outros fatores que interfiram no desempenho dos alunos.

Com o intuito de alcançar esse objetivo, em 2008, foi implantado o sistema, conduzido pela Fundação Getúlio Vargas, realizando a primeira aplicação do Avalia-BH, com testes de Língua Portuguesa e Matemática para o 3º ao 9º anos. No ano seguinte, o contrato passou a ser responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)²⁹ que, segundo a GAPED, demonstrou maior experiência e *expertise* em avaliação em larga escala no âmbito da educação básica.

A estrutura e a experiência dos profissionais do CAEd possibilitaram que o Avalia-BH tivesse um processo de maturação rápido, com a inclusão, também, da disciplina de Ciências³⁰, sendo aplicada para os mesmos anos. Vale destacar que a elaboração do Portal da Avaliação³¹ sustenta a responsabilização das ações do Avalia-BH e disponibiliza, virtualmente, os resultados para pais, professores, escolas e estudantes, além de diversos materiais sobre o tema da avaliação.

O Avalia-BH trabalha com cortes específicos para cada disciplina e cada ano de ensino, sendo contemplados no quadro 3:

²⁹ É uma instituição da Universidade Federal de Juiz de Fora que operacionaliza, elabora e desenvolve programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.

³⁰ Em seu desenho original, a disciplina já era contemplada, mas, por motivos técnicos, não foi aplicada no primeiro ano do Avalia-BH.

³¹ Disponível em: <<http://www.AVALIA-BH.caedufjf.net/diagnosticabh/>>. Acesso em: 1 set. 2013.

Quadro 3: Nota de corte do Avalia-BH em Língua Portuguesa

Ano	Padrão de Desempenho	Cortes
3º ano	1-Abaixo do Básico	entre 0 e 100
	2-Básico	entre 100 e 150
	3-Satisfatório	entre 150 e 200
	4-Avançado	> 200
5º ano	1-Abaixo do Básico	entre 0 e 150
	2-Básico	entre 150 e 200
	3-Satisfatório	entre 200 e 250
	4-Avançado	> 250
9º ano	1-Abaixo do Básico	entre 0 e 200
	2-Básico	entre 200 e 275
	3-Satisfatório	entre 275 e 325
	4-Avançado	> 325

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do GAPED (2014).

Observa-se que cada corte corresponde um padrão de desempenho. Esses quatro níveis permitem agrupar alunos cujos desempenhos sejam próximos, de forma que as ações pedagógicas para os grupos possam ser melhor assimiladas. Estes padrões de desempenho, presentes na publicação do Avalia-BH denominada Revista do Sistema (2012, p. 13), utilizados em Língua Portuguesa, têm a seguinte leitura pedagógica presente no quadro 4:

Quadro 4: Leitura Pedagógica dos padrões de desempenho do Avalia-BH – Língua Portuguesa

Padrão de desempenho	Leitura pedagógica
Abaixo do Básico	Neste padrão de desempenho, o aluno demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações. Por isso, é necessária uma intervenção focada para que possa progredir em seu processo de aprendizagem.
Básico	O aluno que se encontra neste padrão de desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra.
Satisfatório	Neste padrão de desempenho, o aluno demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Neste nível ele domina um maior leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade, as quais exigem um refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
Avançado	O aluno que atingiu este padrão de desempenho revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar. O desempenho desses alunos nas tarefas e avaliações propostas supera o esperado e, ao serem estimulados, podem ir além das expectativas traçadas.

Fonte: Avalia-BH - Revista do Sistema Avalia (2012, p.12).³²

Em tempo, os alunos, prioritariamente do nível abaixo do básico, farão parte do PIP. Esta intervenção pedagógica faz parte do projeto sustentador "Melhoria da Qualidade da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte"³³, e tem seu foco no reforço em Língua Portuguesa e Matemática. Atende estudantes de baixo rendimento, para os quais são designados profissionais dentro de cada escola, para realizar um trabalho no turno ou

32 Revista Avalia-BH. Disponível em: <http://www.AVALIA-BH.caedufjf.net/repositorio/diagnosticabh/pdf/Avalia-BH_BOLETIM_VOL_1_2012.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

33 BH Metas e Resultados – Melhoria da Qualidade na Educação <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=56080&chPic=56080>

contraturno dos alunos, além de alguma indicação para outros programas municipais, como a Escola Integrada³⁴.

No PIP, o processo de alfabetização é priorizado, bem como os fundamentos do letramento matemático. São pensados pequenos grupos, com cerca de dez alunos e uma proposta de abordagem que aproximam os profissionais àquelas dificuldades detectadas em cada aluno individualmente. Em 2013, foram cerca de 500 professores escolhidos pelo perfil de trabalho e indicados pela própria escola. Na ausência deste profissional dentro da unidade, foram indicados outros profissionais para esse fim. Nem todas as escolas conseguiram se estruturar para atender aos alunos no PIP. Segundo a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação (GCPF), são pensadas estratégias para minorar esta ausência.

Os resultados, que serão abordados detalhadamente no próximo tópico, são analisados por aluno, escola, regional e rede de ensino e utilizados pela SMED para orientação da política educacional.

1.9 Resultados do Avalia-BH no ano de 2013 para as turmas de 3º, 5º e 9º anos

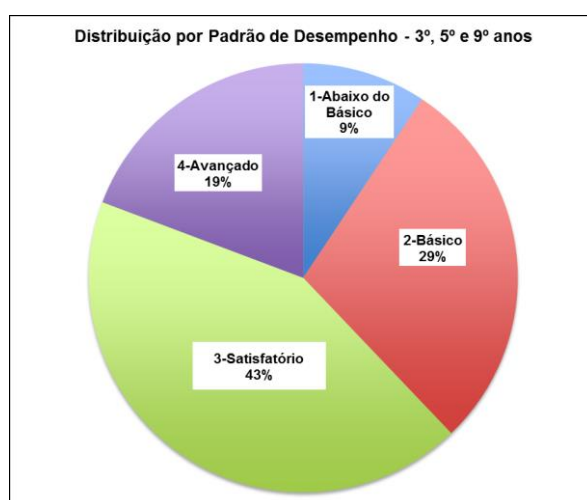
Segundo dados divulgados pela GAPED, em novembro de 2013, o CAEd aplicou a avaliação externa Avalia-BH de 3º a 9º anos, além da modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA) para, aproximadamente, 120.000 alunos da rede municipal de Belo Horizonte nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Além de um questionário contextual para captar elementos pedagógicos, organizacionais, de gestão e do clima escolar, além de levantar o nível socioeconômico deste grupo.

³⁴ Segundo a PBH: “A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas”. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=17919>. Acesso em 16 Out. 2013

A devolutiva desses resultados para a comunidade escolar estava prevista para maio/junho de 2014. No entanto, a GAPED disponibilizou, para o desenvolvimento desta pesquisa, o acesso antecipado aos microdados³⁵.

Em Língua Portuguesa, 87% dos alunos participaram da avaliação, sendo 7.929 estudantes no padrão de desempenho abaixo do básico; 24.202 no básico; 36.332 no satisfatório 16.334 no avançado, como é possível visualizar no gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição dos padrões de desempenho no Avalia-BH em Língua Portuguesa para as turmas de 3º, 5º e 9º anos



Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do GAPED (2014).

Em Língua Portuguesa, 38% dos estudantes encontram-se nos níveis abaixo do básico e básico. Já os padrões satisfatório, com 43%, e avançado, com 19%, fecham a distribuição dos alunos na RME/BH. A tabela6, a seguir, possibilita uma percepção mais detalhada da distribuição entre os diversos níveis de desempenho.

³⁵ Micro dados representa a menor fração de um dado e pode estar relacionado a uma pesquisa ou avaliação. A partir da agregação de micro dados é construída a informação”. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/131925>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Tabela 6 - Resultado da RME/BH no Avalia-BH no ano de 2013 em Língua Portuguesa conforme distribuição por padrão de desempenho

Ano	Padrão de Desempenho	Quant.	% do total	% no ano
3º ano	1-Abaixo do Básico	274	0,8%	2,4%
	2-Básico	1885	5,8%	16,6%
	3-Satisfatório	4535	14,0%	40,0%
	4-Avançado	4640	14,3%	40,9%
5º ano	1-Abaixo do Básico	810	2,5%	7,1%
	2-Básico	3403	10,5%	30,0%
	3-Satisfatório	4320	13,3%	38,1%
	4-Avançado	2738	8,4%	24,2%
9º ano	1-Abaixo do Básico	1444	4,5%	12,7%
	2-Básico	5362	16,5%	47,3%
	3-Satisfatório	2622	8,1%	23,1%
	4-Avançado	415	1,3%	3,7%

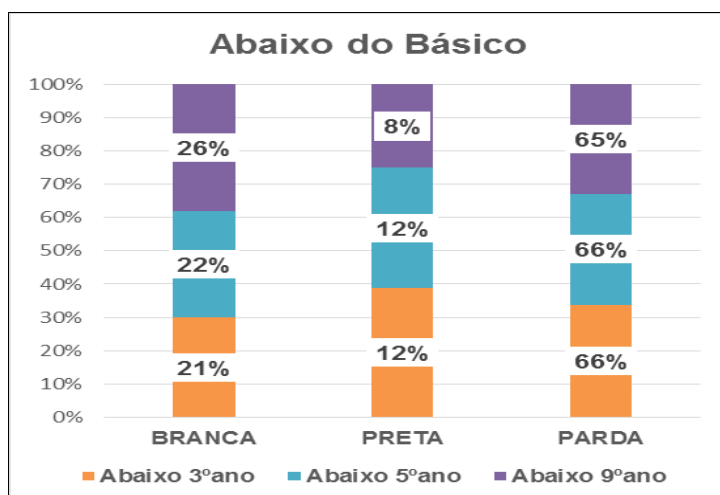
Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).

Notadamente, ao ingressarem no 3º ano do ensino fundamental, alunos abaixo do básico e básico, ou seja, com dificuldades na aprendizagem de Língua Portuguesa, somam 19%. Já no 5º ano, este percentual dobra quando aponta os estudantes com dificuldades, passando a 37,1% e, comparando-se com o 9º ano, este valor quase triplica, chegando aos 60% de alunos com defasagem na disciplina.

Passamos, então, a uma análise pormenorizada da distribuição dos alunos em cada um dos quatro níveis de aprendizagem.

O gráfico 4, a seguir, apresenta os alunos no nível abaixo do básico, aqueles com grande prejuízo na aquisição de conhecimentos. Verifica-se que, dentro dos grupos étnicos, manteve-se uma proporção nos três anos estudados. Nota-se que alunos brancos aumentam sua participação em cinco pontos no 9º ano e pretos diminuem em quatro pontos no mesmo ano. Uma participação menor neste nível de desempenho, indicaria que alunos pretos no 9º ano conseguiram aumentar sua proficiência, mas, ao compararmos com alunos brancos apresentam desempenho menor enquanto grupo e estão localizados no próximo padrão de desempenho.

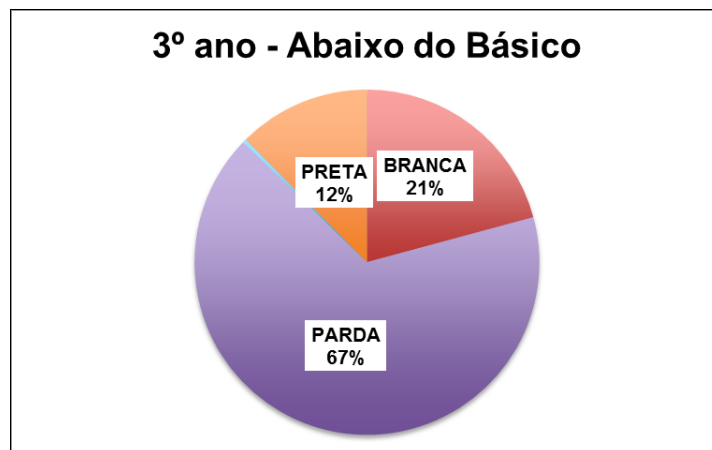
Gráfico 4 - Nível Abaixo do Básico - 3º, 5º e 9º anos – Critério: raça/cor³⁶



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).

No 3º ano especificamente, observa-se no gráfico 5 que negros (pardos e pretos) correspondem a 79% da população abaixo do básico, enquanto brancos correspondem a 21%. Recorrendo ao gráfico 2 deste trabalho, seria esperado 71% de negros nesse nível, respeitando-se o critério de proporcionalidade. Ao mesmo tempo, deveria ser encontrado 29% de brancos, mas o valor encontrado é menor (21%). A mesma comparação, agora feita com o gráfico 1, discriminaria 5% a mais de pardos do que a corte previa, e 3% a mais de pretos no baixo nível de desempenho. Assim, negros estariam superando aquilo que seria esperado, enquanto brancos estão, aquém do esperado em 8 pontos percentuais.

³⁶ O único critério apresentado nas tabelas e gráficos a partir deste será o de raça/cor. Por isso, ele não será indicado no título das imagens.

Gráfico 5 - Nível Abaixo do Básico - 3º ano – Avalia-BH - Língua Portuguesa³⁷

Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).

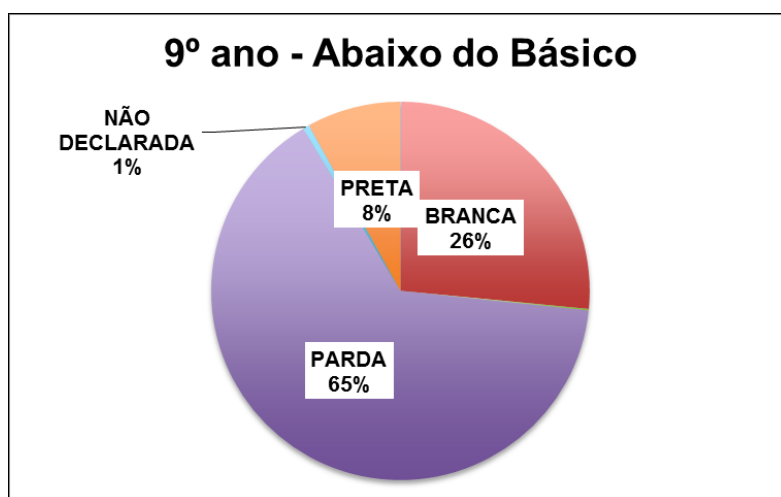
No 5º ano, tanto os 12% de pretos quanto os 66% de pardos excedem o que deveria ser esperado na distribuição da população, que seria, respectivamente, 9% e 62%. Negros, então, são 78% do grupo enquanto o esperado seria de 71%. Essa diferença é menor para os brancos, que ocupam 22%, mas deveriam, na proporcionalidade, serem representados por 29% de estudantes. Observamos, no gráfico 6, que os negros estão agregados nas piores colocações se comparados aos brancos.

³⁷ Amarelo, Indígena e Não Declarada foram excluídos por apresentarem percentual gráfico não representativo.

Gráfico 6 - Nível Abaixo do Básico - 5º ano – Avalia-BH - Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do GAPED (2014).

No 9º ano, os estudantes pretos ficam abaixo do esperado (9%) em 1 ponto, o que é um resultado interessante, visto que os mesmos ocupavam posição de destaque nos 3º e 5º anos. O gráfico 7 demonstra que alunos pardos excedem o esperado em três pontos percentuais e os brancos ficam 3 pontos percentuais aquém do previsto.

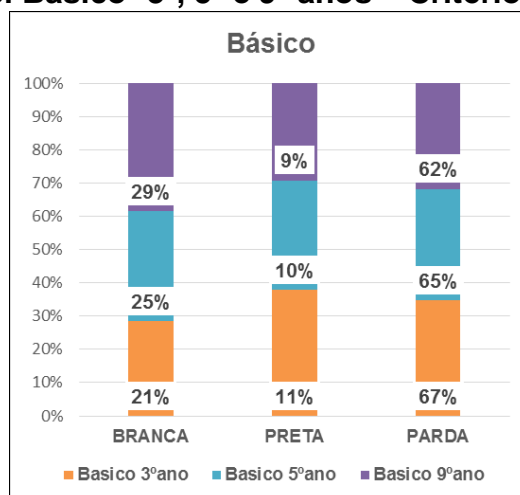
Gráfico 7 - Nível Abaixo do Básico - 9º ano – Avalia-BH - Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do GAPED (2014).

A seguir, a análise se baseia no padrão de desempenho básico, mostrando alunos que ainda não alcançaram uma autonomia que os permita ter tranquilidade nos estudos, exigindo um esforço enorme para chegarem a um patamar de efetivo aprendizado. A

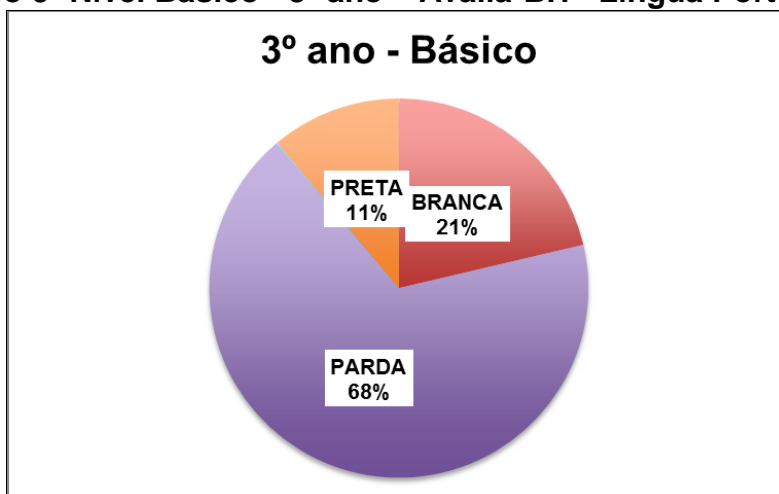
distribuição uniforme entre os anos é acompanhada no gráfico 8, notando-se, ainda, a maciça presença do 9º ano.

Gráfico 8 - Nível Básico- 3º, 5º e 9º anos – Critério raça/cor



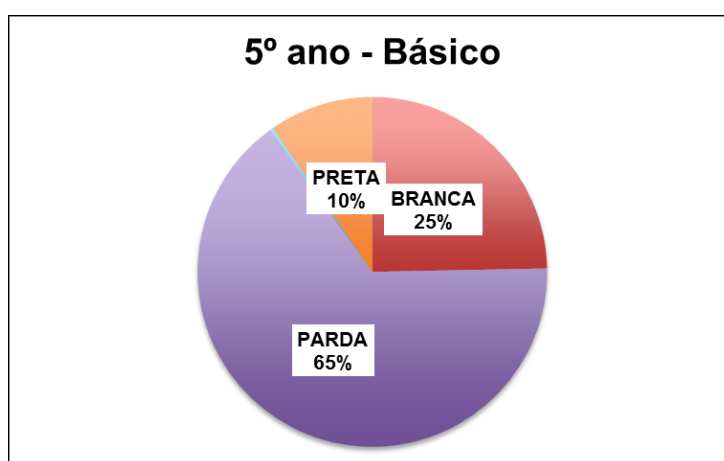
Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do GAPED (2014).

No gráfico 9, percebe-se que alunos declarados pretos e pardos (negros) ocupam 8% a mais do que é o esperado e que os declarados brancos, que, por sua vez, ficam com 21% enquanto o esperado seria de 29%. Evidencia um movimento interessante de alunos brancos que, em sua trajetória escolar, tendem a ocupar melhores posições na vida acadêmica, resultado este que se reflete nos gráficos aqui apresentados.

Gráfico 9- Nível Básico - 3º ano – Avalia-BH - Língua Portuguesa

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do GAPED (2014).

No gráfico 10, o 5º ano apresenta uma porcentagem maior de alunos brancos do que no 3º ano, mas 4% abaixo do que deveria ser a representação do grupo. O espaço é ocupado, nesse momento, por alunos negros, especialmente os pardos que superam o esperado em 3 pontos enquanto os pretos o fazem em 1 ponto.

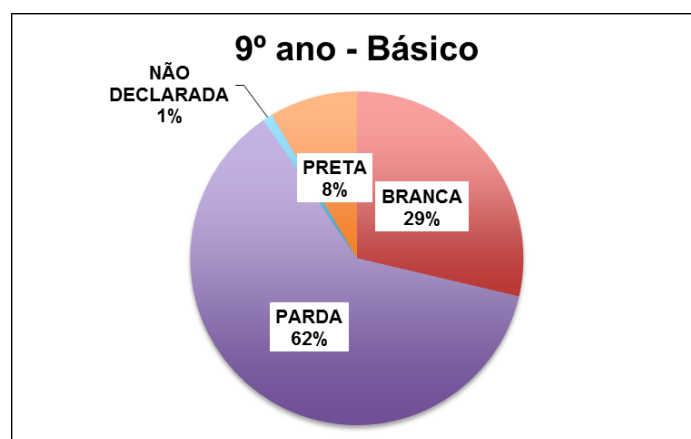
Gráfico 10- Nível Básico - 5º ano

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do GAPED (2014).

No gráfico 11, os alunos declarados pretos aparecem com 1% a menos do esperado. Os pardos alcançam os 62% previstos e, pela primeira vez neste estudo, os alunos brancos atingem o patamar de 29% de ocupação a eles esperado. Observa-se que

no 9º ano no nível básico, as populações encontradas são proporcionais ao quadro de dispersão dos grupos, conforme o gráfico 1.

Gráfico 11- Nível Básico - 9º ano

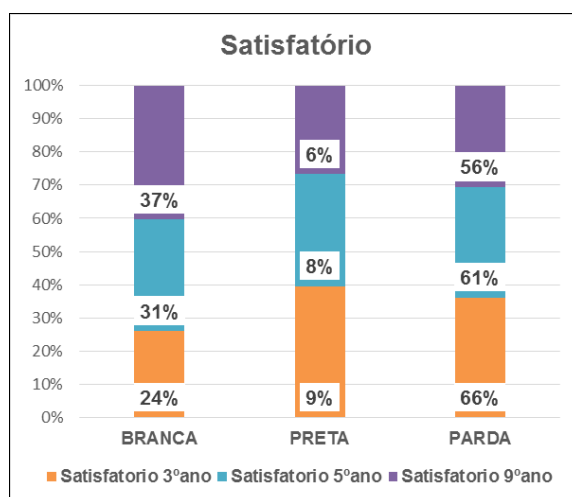


Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).

O próximo padrão a ser analisado é o satisfatório. Nele o estudante já demonstra autonomia em lidar com situações equivalentes ao seu ano de estudo. Seria aquele aluno na média (60% de rendimento) ou um pouco acima, caso fossem consideradas escolas que tivessem a nota como critério de aprovação. Seguindo o mesmo raciocínio, os alunos nos níveis abaixo do básico e básico seriam aqueles que não seriam aprovados.

O gráfico 12 traz a distribuição dos alunos cujo resultado é satisfatório nos três anos de estudo. Percebe-se um avanço da presença dos alunos de 3º ano quando comparado com o nível básico apresentado anteriormente no gráfico 8.

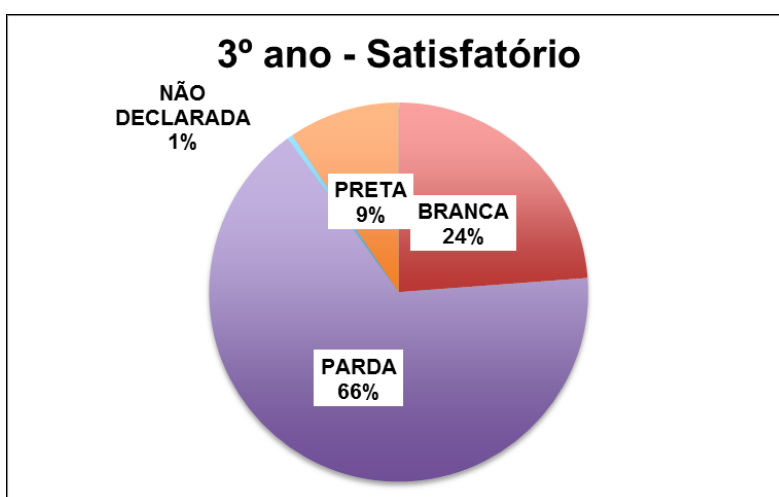
Gráfico 12– Nível Satisfatório - 3º, 5º e 9º anos – Critério raça /cor



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).

No gráfico 13, os alunos pretos conseguem atingir o patamar esperado enquanto os brancos não o alcançam por cinco pontos percentuais. Os pardos se destacam com quatro pontos percentuais acima da distribuição que normalmente seria esperada. Negros apresentaram, assim, 4% a mais de espaço no nível satisfatório. Dessa maneira, constata-se que 75% dos alunos no nível satisfatório do 3º ano são negros. Brancos ficam 5 pontos aquém do esperado.

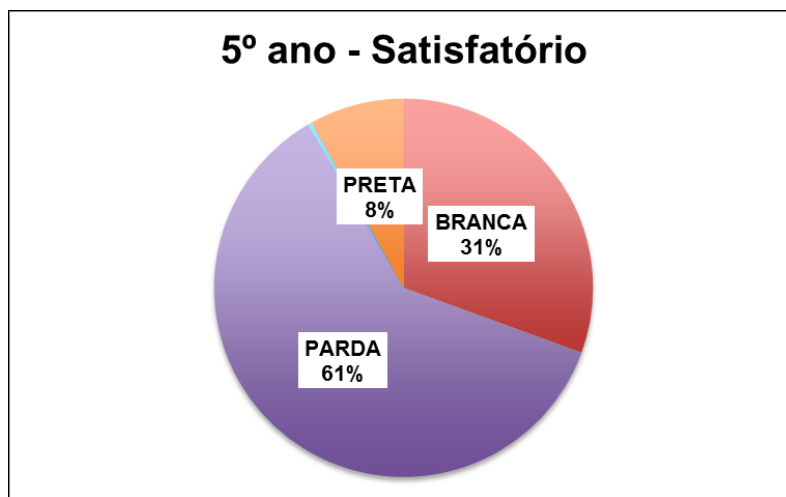
Gráfico 13 - Nível Satisfatório - 3º ano



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).

No gráfico 14, percebe-se que pretos e pardos perdem, cada um, 1% de espaço no 5º ano. Os alunos declarados brancos ocupam 2% a mais de posições. Começa-se a perceber um certo avanço dos alunos brancos em relação aos alunos negros no nível satisfatório de desempenho do 5º ano.

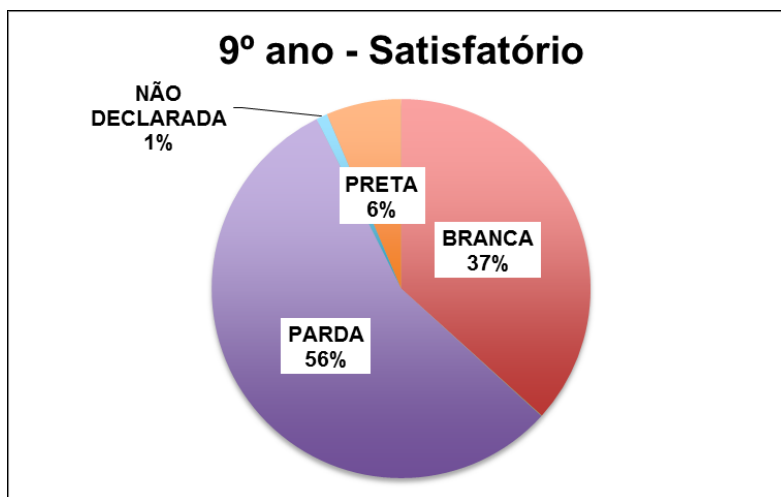
Gráfico 14 - Nível Satisfatório - 5º ano



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).

Branco excedem em oito pontos percentuais o que seria esperado para o 9º ano como mostrado no gráfico 15. Pretos perdem três pontos e pardos, seis. Observa-se que os negros perdem 9 pontos percentuais no somatório, situação que pode se refletir em uma mesma leitura nos anos futuros de estudo desses discentes, como o ensino médio ou superior, caso essa tendência se consolide.

Revela-se também um movimento que ilustra alunos brancos galgando os melhores índices de aproveitamento, à medida que os anos de escolaridade se acumulam. No universo de aproximadamente 30% de brancos na rede, observa-se 37% desse grupo no ano final de análise do Avalia-BH, ou seja, apesar de estarem em número quantitativo maior, a posição que esses ocupam é significativamente maior do que a proporção esperada.

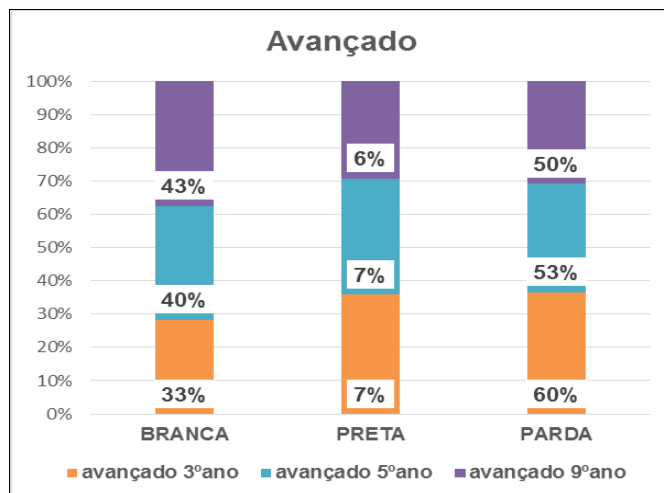
Gráfico 15 - Nível Satisfatório - 9º ano

Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).

A partir desse momento, a apreciação encobre a proficiência dos alunos com desenvolvimento ideal, almejada pelo sistema educacional, cujo desenvolvimento ocorre com fluidez e que podem e devem ser mais desafiados, pois seu rendimento é considerado avançado.

No gráfico 16, nitidamente nota-se a presença dos alunos do 3º ano nos melhores postos de rendimento em detrimento aos estudantes do 5º ano. Além disso, é notória a apresentação tímida do 9º ano nos três grupamentos raça/cor eleitos para estudo.

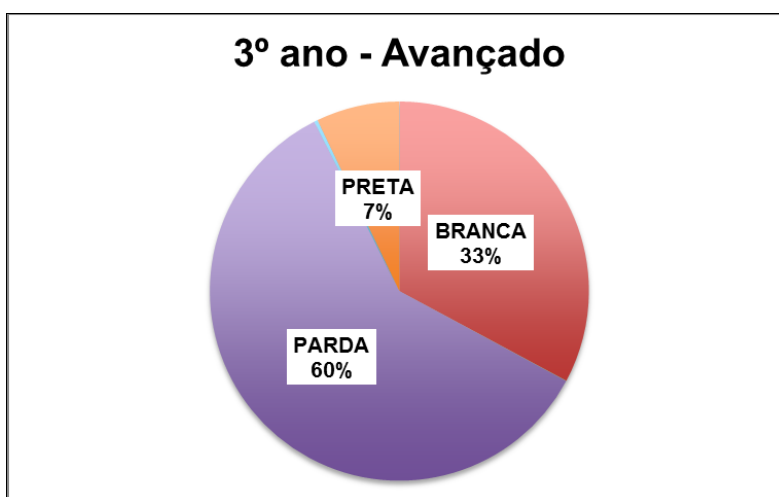
Gráfico 16 - Nível Avançado - 3º, 5º e 9º anos



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).

Alunos negros perdem, como exposto no gráfico 17, dois pontos percentuais em cada um dos grupos, fortalecendo a presença de alunos brancos, com 4% além do esperado em se tratando de uma divisão equitativa de posições neste padrão de desempenho.

Gráfico 17 - Nível avançado - 3º ano

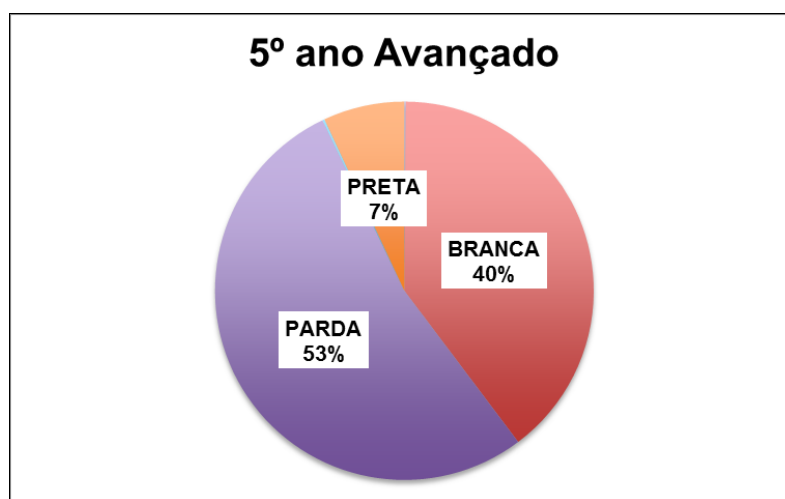


Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do GAPED (2014).³⁸

³⁸ Amarelo, Indígena e Não Declarada foram excluídos por percentual não representativo graficamente.

Os alunos brancos, no gráfico 18 – 5º ano, ultrapassam em 11 pontos percentuais os 29% que eram esperados numa distribuição equilibrada dos cortes étnicos que compõem os alunos estudados. Os pretos ficam com apenas 7%, aquém 2 pontos percentuais do esperado, além dos pardos que ficam 7 pontos percentuais abaixo do estimado.

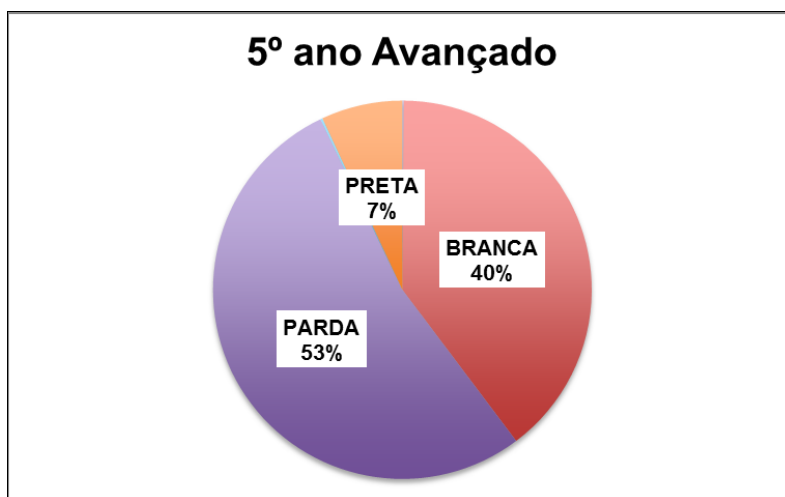
Gráfico 18 - Nível Avançado - 5º ano



Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do GAPED (2014).

No último ano de estudos do ensino fundamental, alunos considerados brancos continuam avançando e alcançam 14 pontos acima do esperado, como exposto no gráfico 19. Alunos pretos perdem três pontos percentuais e pardos, 12. Portanto, verifica-se que alunos negros perdem 15% de espaço nas melhores colocações do melhor padrão de desempenho, espaço ocupado pelos discentes da cor branca.

Gráfico 19 - Nível Avançado - 9º ano



Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).³⁹

Um fenômeno descerra-se através dos gráficos 4, 8, 12 e 16, sendo explanado no painel da figura 1. A tendência de alunos do 9º ano, independente de sua raça/cor, estarem mais presentes no baixo nível de desempenho, enquanto os alunos dos anos iniciais ocupam as melhores colocações nos níveis de maior excelência.

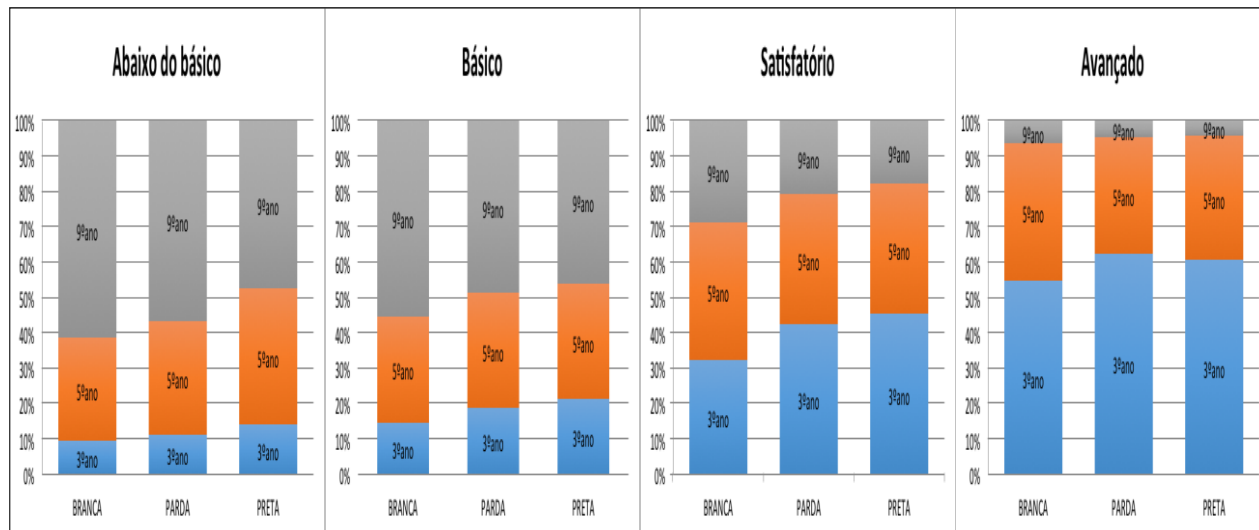


Figura 1 - Painel comparativo de ocupação dos níveis de desempenho por ano. Baseado nos gráficos 4, 8, 12 e 16 deste trabalho.

Fonte: GAPED

³⁹ Amarelo e Indígena foram excluídos por percentual não representativo graficamente

Com a apresentação desses resultados, muitas análises e inferências ficaram explícitas, mas o escopo deste trabalho, exige um aprofundamento na crítica em torno da distribuição dos indivíduos das diversas raças além do *continuum* de ocupação das melhores posições pelos alunos declarados brancos.

Tendo o gráfico 1 como referência da distribuição étnica apresentada na rede municipal de Belo Horizonte (pretos 9%, pardos 62% e brancos 29%), o que se deveria esperar, entendendo que todos somos iguais, que esta seria a distribuição a ser encontrada dentro dos níveis de desempenho. A partir do gráfico 5, percebemos que a porcentagem de alunos brancos que era abaixo da esperada na distribuição étnica, vai, proporcionalmente, tornando-se maioria à medida que os gráficos se direcionavam para os melhores níveis de desempenho, enquanto os alunos pardos e negros apresentavam maiores dificuldades de alcançar o progresso nas melhores posições.

Estaria a rede municipal de educação de Belo Horizonte permitindo que a história de invisibilidade de negros e pardos se repetisse, apesar de tantas políticas públicas para a promoção da igualdade racial?

Os resultados obtidos mostram, claramente, que há um movimento que passa da igualdade na distribuição dos alunos segundo sua composição étnica e os níveis de desempenho do Avalia-BH. O que se observa é a presença de alunos brancos que avançam nos gráficos apresentados, afastando-se da porcentagem esperada para os níveis mais baixos de desempenho, migrando em direção aos níveis mais altos ali representados.





































A violência simbólica que faz parte do processo de invisibilidade do negro, contribui a ponto de terem suas chances de ascensão social podadas de forma constante. A ausência do reconhecimento social de sua presença e contribuição na história do Brasil, acaba por incrementar mais uma distância: como ator nos palcos de decisão da sociedade.

Contra esta probabilidade, os movimentos negros conseguiram introduzir uma perspectiva de delação da relação desigual entre brancos e negros, identificando aqueles com adjetivos e propriedades positivas e, estes, com um sentido que gera inferioridade, incapacidade, infligindo uma dupla pena: a de ser negro e pobre. O reflexo dessa visão empurra os negros para os postos menos remunerados de emprego e aos brancos para

posições mais privilegiadas de sucesso. Cabe a escola, contribuir para nivelar esta disputa social.

Na tabela 7, a seguir, o recurso da seta permite-nos confirmar que, ao se analisar os níveis mais nobres de desempenho, alunos brancos apresentam um incremento significativo em sua porcentagem, destacando-os dos demais alunos.

Tabela 7 - Distribuição do rendimento quesito raça/cor nos 3º, 5º e 9º anos – Língua Portuguesa – Avalia-BH/2013

Padrão de Desempenho	Ano	Componente Raça-Cor		
		Branca	Parda	Preta
Abaixo	3ºano	 21%	 66%	 12%
basico		 21%	 67%	 11%
satisfatorio		 24%	 66%	 9%
avancado		 33%	 60%	 7%
Abaixo	5ºano	 22%	 66%	 12%
basico		 25%	 65%	 10%
satisfatorio		 31%	 61%	 8%
avancado		 40%	 53%	 7%
Abaixo	9ºano	 26%	 65%	 8%
basico		 29%	 62%	 9%
satisfatorio		 37%	 56%	 6%
avancado		 43%	 50%	 6%

Fonte: Elaboração própria baseada em dados do GAPED (2014).As demais etnias foram retiradas para facilitar a visão do leitor.

A realidade percebida na análise dos gráficos apresenta questionamentos sobre os limites das políticas de promoção de igualdade racial na vida acadêmica desses estudantes. Ao mesmo tempo, nenhuma das políticas estudadas considera os resultados explicitados pelo AVALIA-BH, impossibilitando qualquer raciocínio de uma relação direta entre elas e os resultados dos alunos.

Neste capítulo investimos na definição do conceito de raça. Criticou-se a democracia racial enquanto agente inibidor da visibilidade da população negra no país. As ações públicas, até início dos anos 2000, evidenciavam a discrepância de leis a favor dos brancos e, por isso, contra as possibilidades de ascensão do povo negro, principalmente verificado após a abolição da escravatura.

A tabela cruzada, a seguir (tabela 8), condensa os dados explorados neste capítulo 2, além de suportar outras discussões que serão tratadas no próximo capítulo. Nota-se que, nos mais altos níveis de desempenho, satisfatório e avançado, brancos perfazem 58,2% enquanto pardos 51,4% e pretos 48,7%. Quando se considera os menores níveis de desempenho, brancos apresentam 32,2%, pardos 37,8 e pretos 40%.

Tabela 8 –Tabela Cruzada Raça-Cor X Padrão de Desempenho

Tabela Cruzada Raça-cor X Padrão de Desempenho – 3º, 5º e 9º anos – Avalia-BH/2013 - LP								
			LP Padrão Desempenho					Total
			Outros	1-Ab. Do Básico	2- Básico	3- Satisf.	4- Avan.	
RacaCor	Branca	N	1022	620	2777	3359	2787	10565
		% por Raça-cor	9,70%	5,90%	26,30%	31,80%	26,40%	100,00%
		% por Padrão Desempenho	24,40%	24,50%	26,10%	29,30%	35,80%	28,80%
	Parda	N	2435	1651	6812	7100	4435	22433
		% por Raça-cor	10,90%	7,40%	30,40%	31,60%	19,80%	100,00%
		% por Padrão Desempenho	58,10%	65,30%	64,00%	61,90%	56,90%	61,20%
	Preta	N	334	244	995	947	544	3064
		% por Raça-cor	10,90%	8,00%	32,50%	30,90%	17,80%	100,00%
		% por Padrão Desempenho	8,00%	9,70%	9,30%	8,30%	7,00%	8,40%
	Outros	N	388	5	22	21	6	442
		% por Raça-cor	87,80%	1,10%	5,00%	4,80%	1,40%	100,00%
		% por Padrão Desempenho	9,30%	0,20%	0,20%	0,20%	0,10%	1,20%
	Indígena	% por Raça-cor	0,00%	33,30%	0,00%	50,00%	16,70%	100,00%
		% por Padrão Desempenho	0,00%	0,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	Não Declarada	N	12	5	41	43	15	116
		% por Raça-cor	10,30%	4,30%	35,30%	37,10%	12,90%	100,00%
		% por Padrão Desempenho	0,30%	0,20%	0,40%	0,40%	0,20%	0,30%
	Amarela	N	1	1	3	4	5	14
		% por Raça-cor	7,10%	7,10%	21,40%	28,60%	35,70%	100,00%
		% por Padrão de Desempenho	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,00%
	Total	N	4192	2528	10650	11477	7793	36640
% por Raça-cor		11,40%	6,90%	29,10%	31,30%	21,30%	100,00%	
% por Padrão de Desempenho		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	

Fonte: GAPED

O capítulo 2 terá como objetivo analisar, de maneira mais ampla, como a questão racial influencia no aspecto socioeconômico, investigando as possibilidades de acesso a posições social/economicamente mais destacadas dos negros.

Esse aspecto será evidenciado a partir da análise dos dados de desempenho dos discentes, no qual se percebe claramente a posição dos negros no baixo rendimento e dos brancos no seu oposto. A pesquisa apontará, ainda, o Índice Socioeconômico como

fator coadjuvante de análise desse quadro, além da avaliação da proficiência dos alunos dos diversos grupos étnico-raciais da rede municipal de ensino.

2. O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NOS RESULTADOS DO AVALIA BH: A CORRELAÇÃO RAÇA/COR E ÍNDICE SÓCIO-ECONÔMICO (ISE)

O que este trabalho propõe em seu capítulo 2 é, antes da reflexão acerca do índice socioeconômico, aprofundar na discussão sobre o conceito de raça e sua abertura para a análise do desempenho dos alunos, tal como já destacado nos gráficos e tabelas apresentados, visto que alguns fatores podem, realmente, influenciar no desempenho dos alunos, tanto positiva quanto negativamente.

2.1 O conceito de raça e o contexto educacional: os desafios evidenciados pelos resultados das avaliações externas

Os estudos genéticos realizados nas últimas décadas provaram que biologicamente o conceito de raça não é aplicável aos seres humanos, uma vez que possibilitaram a constatação de que não há diferenças biológicas entre índios, amarelos, negros e brancos. Em termos sociais, raça pode e precisa ser reconsiderada pelo dilema do preconceito de marca e/ou de classe presente no Brasil. Porém, quando se trabalha com diferenças e desigualdades sociais, a questão racial torna-se um dos fatores preponderantes.

Portanto, a partir de uma perspectiva social, pode-se considerar a existência de raça na sociedade brasileira, tendo em vista as caracterizações e posturas que o país tem em relação aos negros.

A vastidão territorial brasileira não permitia que os poucos portugueses que aqui se instalaram ocupassem toda a extensão continental e, por isso, fizeram uso intenso de um produto que o mercado europeu explorava há tempos: o escravo.

Independentemente do tipo de relacionamento que as comunidades escravizadas possuíam em sua terra natal, na sua vida livre em seu país, esses indivíduos eram capturados/negociados em lotes e trazidos para o Brasil em número elevado, sendo comercializados livremente nos portos. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), nessa época, o Brasil possuía:

(...)cerca de três milhões de habitantes, sendo que, destes, 1,6 milhões eram escravos. Havia ainda cerca de 400 mil negros e mulatos libertos e um milhão de brancos. Essa população vai alcançar um total de dez milhões, em 1872, chegando a 17,3 milhões na virada do século XX (IPEA 2008, p.21).

O IPEA continua a manter a discussão sobre a existência de um contingente populacional já expressivo na economia de “negros de ganho”, que faziam seu próprio sustento com atividades nas áreas de serviço, repassando aos seus “donos” uma parcela de seu proveito diário.

Algumas Leis promulgadas antes da abolição da escravidão devem ser destacadas como a Eusébio de Queiroz de 1850, que imputava a extinção do comércio de negros no Brasil; a Lei do Ventre Livre de 1871, que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir desta data e, em 1855, a dos Sexagenários, destinada àqueles raros casos de escravos com mais de 60 anos. Todas essas leis tinham um objetivo anterior ao aspecto humanitário: elas respondiam a interesses de um processo de troca de mão-de-obra negra e escrava para mão de obra branca e assalariada.

Não há relatos sobre alguma tentativa governamental de abarcar esse contingente de forma produtiva e cidadã. Os negros resistiam à escravidão por meio da compra de liberdade, de ações de leis como as citadas e, principalmente, vitoriosas fugas pelo sistema de quilombos e outras atividades como os caifazes, grupos de antigos escravos especializados em organização de fugas das fazendas, empreendidos por Antônio Bento. “A abolição não foi feita em São Paulo pelos fazendeiros, porém por Antônio Bento e seus caifazes, cabendo aos próprios escravos a tarefa de provocar o abalo decisivo no regime servil em apodrecimento” (IPEA, 2008, p.32). As pressões advindas da Inglaterra para que Portugal cessasse o tráfico de escravos por todo o mundo, inclusive no Brasil, fecham o quadro de fragilidade pelo qual a escravidão passava naquele momento. A comercialização de escravos tornou-se inviável, pois os levantes internos e as pressões internacionais eram cada vez mais frequentes e a Lei Áurea oficializava o fim da escravidão.

Com isso, instaurou-se um sistema econômico que, em grande medida, incentivava a chegada de mão de obra imigrante para substituir a dos escravos, como italianos, que passaram a ocupar o território brasileiro. Ao contrário dos escravos, os imigrantes

européus possuíam um arcabouço social que os privilegiou. Seus países de origem já possuíam um sistema capitalista organizado e, por isso, os imigrantes europeus já estavam habituados a práticas sociais capitalistas.

A discussão no país desqualificava a mão de obra negra, que os considerava como hostis e incapazes para a mão de obra assalariada. Começava, assim, um processo de inibir e negar o acesso social aos negros, sendo, igualmente, a matiz de cores já mostrada como diferencial de capacidade e aceitação pública.

A Lei da Terra também datada de 1850⁴⁰, mesmo ano da Lei Eusébio de Queiroz, impossibilitava uma visão de reforma agrária que poderia favorecer aos negros, visto que ela instituía que a terra só poderia ser adquirida através da compra, possibilitando, com isso, o acesso a ela apenas pelos fazendeiros ou por quem tivesse alguma posse. Aos imigrantes, por exemplo, era facultado a condição de compra de terras, bem como a de concessão através do governo.

Os imigrantes eram incentivados, pagos e trazidos pelo governo como meeiros nas fazendas e demais serviços. O arcabouço do branqueamento da nação, tema inclusive de defesas no parlamento, excluía, de vez, a população negra das possibilidades de ascensão social por meio do trabalho assalariado, relegando-os ao subemprego, a tarefas mal remuneradas e a moradias sem estrutura e longe das escolas, por serem eles considerados incapazes. Além disso, havia o receio de que eles se rebelassem e tomassem o poder, já que eram em maior número que os demais povos que constituíam o país. De acordo com Haufbauer (2000, p. 07),

como mentor da ideologia do “branqueamento” menciona-se frequentemente João Baptista Lacerda, que participou, como representante oficial do Brasil, do Congresso Universal das Raças (1911) em Londres (p. ex: Seyferth, 1984). Neste congresso, Lacerda frisou as características positivas da população mestiça do país e sustentou que toda a sociedade brasileira passava por um processo de “embranquecimento”. Para ele, a extinção da “raça negra” era apenas uma questão de tempo, mais especificamente, de 100 anos. Além disso, enfatizou ainda as boas relações que, segundo ele, existiam normalmente entre senhores e escravos (sobretudo entre senhores e mulatos) e fez um apelo para os representantes das nações europeias: o Brasil estaria aberto para receber imigrantes europeus.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso em: 07 jul. 2014.

A exitosa política de imigração foi bem arquitetada pela elite brasileira, como destacado pelo IPEA (2008, p. 35):

(...) o período mais intenso do processo de imigração foi o que ocorreu nos anos que se seguiram à abolição, 1888 a 1900, quando se observa a entrada de 1,5 milhão de imigrantes, em sua maior parte italianos, que se dirigiram ao estado de São Paulo e, os demais, ao então Distrito Federal. O governo subvencionou quase 60% do total dos imigrantes que chegaram entre 1888 e 1915, sendo que, no período entre 1891 e 1900, essa taxa teria sido de 80%.

Sabia-se da capacidade do negro visto que se utilizava seu serviço de qualidade, tanto no regime escravo, como lavrador ou nas minas de exploração. Sabia-se de sua capacidade ao possibilitar-lhe, mesmo escravo, à condição de negros de ganho, na qual sua habilidade como artesão, cozinheira, dentre outras, era disponibilizada e adquirida pela corte como um todo. Sabia-se que, tendo acesso a estudos, negros, mulatos e morenos equivaliam aos brancos em suas cátedras. Os poucos exemplos de alguns mestiços agraciados pelo olhar do senhor que admitia o filho de uma relação com uma mulher não branca, provava esta ideia, conforme o IPEA (2008, p.49):

(...) O espectro de heterogeneidade que caracterizaria a população surge então como elemento determinante na interpretação do desenvolvimento nacional. Inspirada nas teorias “científicas” racialistas que emergiram na Europa desde a primeira metade do século XIX, as teses adotadas no Brasil foram sendo, entretanto, reinterpretadas. A aceitação da perspectiva de existência de uma hierarquia racial e o reconhecimento dos problemas imanentes a uma sociedade multirracial somaram-se à ideia de que a miscigenação permitiria alcançar a predominância da raça branca. A tese do branqueamento como projeto nacional surgiu, assim, no Brasil, como uma forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o país. À diferença do “racismo científico”, a tese do branqueamento sustentava-se em um otimismo face à mestiçagem e aos “povos mestiços”, reconhecendo, dessa forma, a expressiva presença do grupo identificado como mulato, sua relativa mobilidade na sociedade da época e sua possibilidade de continuar em uma trajetória em direção ao ideal branco.

A elite fundiária branca acreditava estar fadada ao desaparecimento caso houvesse o empoderamento dos ex-escravos com direitos fundamentais. Por isso, apoiava ações que extinguissem o negro do país, desenvolvendo um sentido do ideal de branqueamento, ancorados em teorias científicas, em evidências sociais sob a ótica

preconceituosa e que resguardavam um medo interno e pessoal, pois não se tratava simplesmente de um problema de cor/raça, e sim de conflito de classes. Tratava-se de um grupo que queria se manter no poder e lutaria para preservá-lo com a força necessária para seu êxito.

Entendendo que o fim da escravidão coincide com a entrada da república, em 1889, tornando ex-escravos e senhores iguais perante à lei, a ameaça passou a desenhar-se como o espectro de heterogeneidade que caracterizaria a população brasileira, elemento determinante para a interpretação do desenvolvimento nacional.

Conforme destaca Jaccoud (*apud* IPEA, 2008, p.49):

(...) assim, no Brasil, o início da República não foi marcado pela construção de uma dimensão política formuladora de ideais de igualdade e homogeneidade do corpo social. Ao contrário, foi a teoria do branqueamento que pôde sustentar, durante algumas décadas, um projeto nesse sentido. A ideia de que progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana. O projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca. A entrada dos imigrantes europeus e a miscigenação permitiriam a diminuição do peso relativo da população negra e a aceleração do processo de modernização do país.

Esse é o caminho tácito para a democracia racial, que persiste atualmente como balizadora das condições igualitárias entre negros e não negros nos diversos espaços da sociedade. O Brasil se orgulha de não ter racismo, mas, se analisarmos detidamente as ações da nossa população, há uma discriminação contra o negro, velada, o que se pode chamar de democracia racial: todos somos iguais ante as possibilidades, desde que sejamos brancos. Isso inibe a visão de que o acesso a cargos de chefia, por exemplo, é dificultado. Se todos somos iguais, como isso ocorre?

De acordo com Alves (2002, p.208):

(...) o problema não está na existência ou não de raças, mas no sentido que se dá ao termo. Se atribuirmos caracteres inerentes, naturais e inescapáveis, às diferenças físicas, psíquicas, linguísticas ou etno-religiosas de qualquer população, estaremos sendo racistas, quase sempre para o mal. Como explicita Wierwiorka, o racismo hoje em voga é muito mais cultural e diferencialista do que científico e instrumental, como ocorreu no passado. Seja com base "científica", universalista mas inferiorizante, ou "cultural" diferencialista e excludente, a verdade nua e crua é que o racismo existe, segrega, discrimina e mata. Fenômeno socioeconômico e político, ele faz estragos terríveis em primeiro lugar às vítimas e sua coletividade. Fá-lo também à sociedade como um todo, onde os inocentes, acomodados ou não, são igualmente alvo do ódio retribuído.

Em seu caminho de luta por condições igualitárias de vida, os negros percebem no regime militar, a certeza de que a democracia racial é uma condição de Estado, conforme discurso de Juracy Magalhães, Ministro das Relações Exteriores, em 22 de setembro de 1966, na ONU, reportado pelo diplomata Silvio José Albuquerque e Silva(2008, p.69):

No campo dos problemas sociais e das relações humanas, o Brasil orgulha-se de ter sido o primeiro país a assinar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela última sessão da Assembléia Geral. Dentro das fronteiras do Brasil, na realidade, tal documento não seria tão necessário, uma vez que o Brasil é há muito tempo um exemplo proeminente, e eu diria até o primeiro, de uma verdadeira democracia racial, onde muitas raças vivem e trabalham juntas e se mesclam livremente, sem medo ou favores, sem ódio ou discriminação. Nossa terra hospitaleira há muito tem estado aberta aos homens de todas as raças e religiões; ninguém questiona qual possa ter sido o lugar de nascimento de um homem, ou de seus antepassados, e nem se preocupa com isso; todos possuem os mesmos direitos, e todos estão igualmente orgulhosos de serem parte de uma grande nação. Embora a nova Convenção seja, portanto, supérflua no que concerne ao Brasil, nós a recebemos com alegria para servir de exemplo a ser seguido por outros países que se encontram em circunstâncias menos favoráveis. E eu gostaria de aproveitar esta oportunidade para sugerir que a tolerância racial fosse exercitada em todas as raças em relação a outras raças: ter sido vítima de uma agressão não é motivo válido para se agredir outros. Que o exemplo do Brasil, e a moderação sem esforços, tolerância serena e respeito mútuo em nossas relações raciais sejam seguidos por todas as nações multirraciais.

Sansone (2008, p.429) afirma que na ditadura todos os movimentos de classes tiveram sua dinâmica estagnada, inclusive os movimentos negros, que, durante esse período, perderam seu caráter político. Assim,

(...)a conquista da liberdade civil representa o impulso necessário ao recrudescimento da organização política do movimento em novas bases. E, se a ditadura militar da década de 1960 representou, em termos políticos, um “passo atrás” para a sociedade como um todo, para os negros, em particular, significou um instante de efetivos ganhos políticos gerados pela articulação com outros atores sociais, como pastorais católicas, partidos políticos de esquerda e setores da academia. É desta elite negra que se vê o nascimento do que denomina associações de novo tipo, ou seja, organizações de negros pautadas por uma postura reivindicativa, dentre as quais destaca o Teatro Experimental do Negro. (...)O Teatro Experimental do Negro (TEN) constituiu uma das mais importantes iniciativas do movimento negro brasileiro. Fundado em 1944 no Rio de Janeiro pretendia a formação de atores e a montagem de peças que abrissem espaço para a atuação de negros. Paulatinamente foi evoluindo em seus objetivos, incorporando a valorização da estética racial negra e valorização da herança e dos símbolos da tradição cultural africana.

Nogueira (1955, p. 292) institucionaliza o preconceito em duas vertentes. Nesse sentido, ele conclui:

considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem.

O ideal eurocêntrico de beleza e o preconceito de classe social imputam ao negro esses dois preconceitos que, a ele, convergem com veemência, de acordo com a pesquisado IBGE, publicada em 2011, sobre as dimensões de identificação das raças⁴¹.

Esse arcabouço provoca no negro a necessidade de se colocar ou sucumbir perante a uma sociedade que ora se apresenta com preconceito de origem, ora se apresenta com preconceito de cor.

⁴¹(...) entre as dimensões de identificação oferecidas aos entrevistados, em relação à auto-identificação de cor ou raça, a que mais aparece é a “cor da pele”, citada por 74% dos entrevistados. Seguem “origem familiar” (62%) e “traços físicos” (54%). Já na identificação das “pessoas em geral”, a dimensão mais citada foi a “cor da pele” (82,3% dos entrevistados), seguida de “traços físicos (cabelo, boca, nariz, etc.)” (57,7%) e “origem familiar, antepassados” (47,6%) Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1933>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

2.2 A invisibilidade dos negros e o reflexo no mercado de trabalho

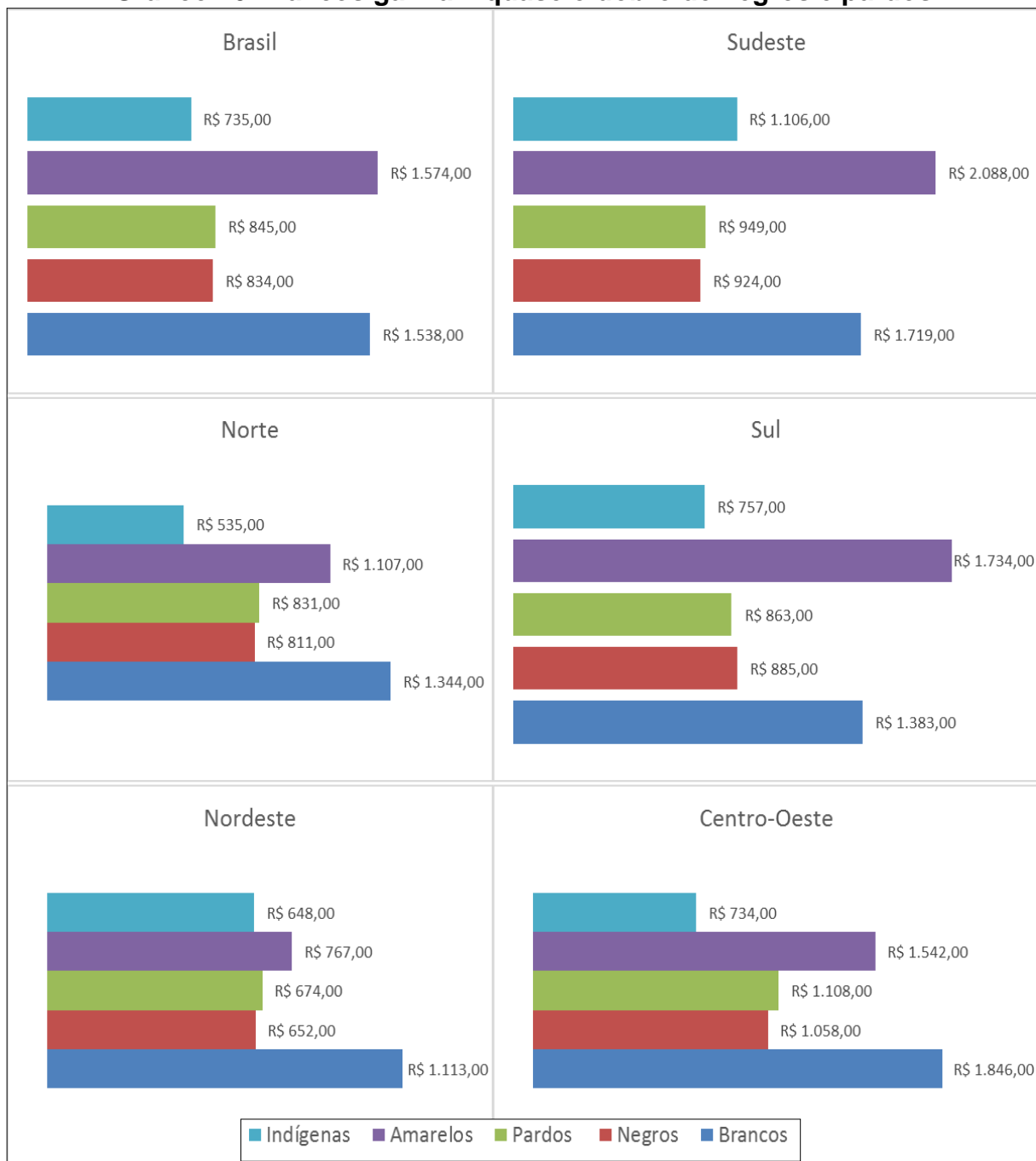
Esses dados aliados à força da violência simbólica que atua pela herança racista da sociedade brasileira, influência a cor ou raça na vida das pessoas e se expressa na tabela 9 de um estudo do IBGE de 2008:

Tabela 9 - Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade por influência da cor ou raça, segundo Unidades da Federação – 2008

Unidades da Federação	Pessoas de 15 anos ou mais de idade			
	Total	Influência da cor ou raça na vida das pessoas (%)		
		Sim	Não	Não Sabe
Total	49511805	63,7	33,5	2,8
Amazonas	2277880	54,8	38,6	6,6
Paraíba	2823492	63	30,7	6,3
São Paulo	31816646	65,4	32,2	2,5
Rio Grande do Sul	8397355	57,9	39,7	2,4
Mato Grosso	2265413	59,6	36,8	3,5

Fonte: IBGE. Pesquisa das características étnico-raciais da população em 2008 - Pergunta: 3.06 *
Pesquisa Brasil sem utilização de Minas Gerais

A influência da raça/cor leva a um quadro de diferenças entre as oportunidades de emprego (gráfico 20). O nível salarial é um excelente monitor da discrepância de oportunidades e o IBGE serve, novamente, para explicitar a condição de descompasso entre uma sociedade que se diz não preconceituosa e a absorção da mão de obra de negros em seus postos de serviço.

Gráfico 20-Brancos ganham quase o dobro de negros e pardos

Fonte: IBGE – Valor médio do rendimento mensal total nominal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça.

Paixão (2010, p. 22) aponta que:

o racismo, tal como operante na sociedade brasileira, baseado no critério das aparências físicas, tanto nasce no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico.

O racismo que apresenta tentáculos por toda a sociedade invoca uma invisibilidade latente ao povo negro, algo a ser explorado no próximo tópico.

O afastamento do poder econômico limita o empoderamento dessa população, diminuindo seu poder de enfileiramento de posições sociais mais abastadas e realocando-os na base da pirâmide de produção, através de serviços com menor remuneração. A tabela 9 apresenta um recorte de estudo do DIEESE sobre a distribuição dos ocupados, por cor e sexo, segundo setores de atividade econômica. O estudo do biênio 2011-2012 ilustra o raciocínio levantado.

Tabela 10 - Distribuição dos ocupados, por cor e sexo, segundo setores de atividade econômica. Regiões Metropolitanas (1) e Distrito Federal – Biênio 2011-2012

Setor de Atividade	Regiões Metropolitanas (1) – Biênio 2011-2012 (%)						
	Total	Negros			Não-Negros		
		Total	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens
Indústria de transformação	13,4	13,7	9,7	17	12,7	9,6	15,5
Construção	8,8	10,1	1,2	17,2	6,6	1,5	11,2
Serviços	57,1	55,2	71	42,5	60,4	70,7	51,2
Serviços Domésticos	6,4	7,6	16,5	0,5	4,3	8,5	-7

Fonte: DIEESE/SEADE, MTE/FAT e entidades regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego⁴²

⁴² A INSERÇÃO DOS NEGROS NOS MERCADOS DE TRABALHO METROPOLITANOS. Disponível em <http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pednegrosmet.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2014.

Segundo o DIEESE (2013, p. 03):

Na Construção Civil e nos Serviços Domésticos, onde predominam postos de trabalho com menores exigências de qualificação profissional, menores rendimentos, relações de trabalho mais precárias e, por consequência, menos valorizadas, observou-se uma maior participação dos ocupados negros em comparação aos não negros. A Construção Civil, setor tipicamente masculino, verificou-se que o percentual de homens negros foi bem mais elevado do que não negros.

Esses estudos apontam a dominância de trabalhos menos remunerados aos negros, fruto de um processo educacional no qual suas possibilidades de crescimento profissional, segundo os estudos deste trabalho, já apontam que esses indivíduos carregam uma necessidade de maior esforço para ascender a melhores postos quando comparados com os brancos.

2.3 Educação, o Índice Socioeconômico – ISE e os resultados do Avalia BH

A educação lida diariamente com as mudanças pelas quais os jovens alunos passam. Sua autoestima e capacidade de se posicionar socialmente no mundo revela e sofre influências dos estereótipos construídos tanto na família quanto na sociedade. O modelo de construção do mundo passa, necessariamente, por essa mesma escola que molda a sociedade reprodutora de suas desigualdades e, por isso, deve estar atenta aos momentos de interferência em que podem determinar como que este jovem, em formação, se colocará diante a convivência com o outro.

A Carta Magna promulgada em 1988 ressalta que o país tem como objetivos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Como direito fundamental no inciso IV, o termo “sem preconceitos”, a CF/88 outorga poder e dever de que as políticas públicas do Brasil se pautem por esses princípios de cidadania e de respeito ao indivíduo. Sem colocar um patamar de

esquecimento histórico, um cuidado especial deve ser mantido com relação aos indivíduos de raça/cor negra, pois a Lei Áurea já provou que o fato de uma norma existir não significa o fim das suas contradições.

A queda do Muro de Berlim, em nove de novembro de 1989, simboliza bem um movimento globalizado por uma nova estrutura de sociedade, mais horizontalizada, em que os degraus fossem menos evidentes. Ditaduras caíram, e a necessidade de uma melhor distribuição da riqueza tornou-se pauta de discussão. O século XXI nasce sobre crises econômicas sucessivas e sob o efeito desta globalização que arrebatou as estruturas tradicionais das classes sociais.

A movimentação global torna perceptível o poder da escola em exercer papel de nivelar o jogo das oportunidades de ascensão das famílias. A velha premissa de que seria através da educação que se conseguiria uma melhor posição social retoma o problema da baixa qualificação que afeta o mercado. Fogaça e Salm (2006, p. 43) traduzem muito bem essa percepção ao afirmarem que:

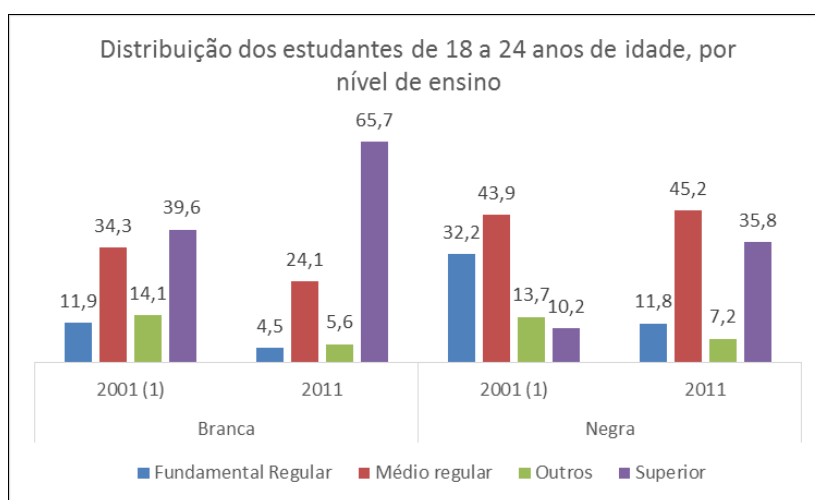
nossa tradição é de uso da educação escolar como fator de diferenciação entre os segmentos sociais, de legitimação das hierarquias sociais e, com isso, de manutenção das desigualdades. Ou seja, ainda somos dominados pelo credencialismo. E isto pode ser analisado sob três aspectos: o primeiro, mais geral, é que (i) apesar dos avanços democráticos obtidos, e eles de fato existem, nossa sociedade ainda está calcada na idéia de que todos somos iguais mas uns são mais iguais do que os outros, ou de que existem brasileiros que "naturalmente" merecem ter todas as oportunidades, e outros que "naturalmente" não merecem. Daí decorre a banalização da pobreza, da situação de miséria em que vive boa parte dos brasileiros. O segundo aspecto diz respeito ao empresariado e às hierarquias empresariais, nas quais, no Brasil, (ii) ainda não se admite a idéia de que as inovações podem surgir no chão-de-fábrica, isto é, de que o trabalhador pode fazer e pode pensar. Daí se explica o comportamento da maioria das empresas, que modernizam seus processos mais através da importação de equipamentos, mas pouco investem na maior participação dos trabalhadores, na democratização das relações de trabalho; não transformam os maiores ganhos de produtividade em melhores salários. E muitos empresários ainda consideram que a escolarização do trabalhador é dispensável, quando não um desperdício. O terceiro aspecto diz respeito ao predomínio, ainda, na esfera política, do uso da educação como moeda eleitoreira e, por consequência, a transformação das desigualdades sociais em bases para o exercício de um populismo nefasto. Daí se explica a inércia dos poderes públicos diante do fraquíssimo desempenho do sistema educacional e das evidências de que grande parte dos problemas sociais que temos está associada à baixa escolaridade

A baixa escolaridade naturalmente acompanha os oriundos das escolas públicas, salientando, na exclusão, uma parcela da população que vivencia o critério raça/cor. Entre os excluídos, a população negra sente mais profundamente as necessidades de uma melhor qualificação. Isto se reflete, inclusive, em um estudo do DIEESE sobre "A Inserção dos Negros nos Mercados de Trabalho Metropolitanos" (2012, p. 04) confirmando que

apesar da intensidade da presença dos negros no mercado de trabalho metropolitano, esse segmento populacional ainda convive com patamares de desemprego mais elevado. No último ano, a proporção de negros no contingente de desempregados na maioria das regiões foi superior a 60,0%, exceto nas Regiões Metropolitanas de Porto Alegre (18,2%) e São Paulo (40,0%). Contudo, em todas as regiões, independentemente do peso relativo da população negra, observa-se um padrão de inserção desse segmento na condição de desempregados, ou seja, a proporção de negros entre os desempregados é sempre superior à parcela de negros entre os ocupados e no conjunto da População Economicamente Ativa (PEA).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - traz um estudo em que dimensiona o nível de discrepância entre a posição de alunos brancos e negros em relação ao ensino. No gráfico 21, observa-se que no ensino fundamental regular, em 2001, alunos brancos de 18 a 24 anos perfaziam 11,9% e, em 2011, chegaram a 4,5%. Em 10 anos, houve uma queda de 7,4 pontos. Já a população preta ou parda passou de 33,2% para 11,8%, uma queda acentuada de 21,4 pontos. Seria algo a se comemorar, caso esse índice não tivesse chegado próximo aos índices dos brancos de 10 anos atrás.

Gráfico 21 - Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade por nível de ensino



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2011.

Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Outros = Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos

Superior = Inclusive graduação, mestrado ou doutorado.

É uma defasagem perceptível e que só pode ser minorada com ações efetivas e diferenciadas nos anos iniciais de ensino, nos quais deve acontecer um movimento para que os alunos não levem essa defasagem em seu currículo de vida. Essa é mais uma responsabilidade com a qual a SMED deve se preocupar no âmbito do município.

Essa realidade de empregos com menores rendimentos tem relação com a escolaridade do cidadão, pois de acordo com Balassanio (2005, p. 47),

a escolaridade tem efeito indiretamente negativo na empregabilidade, quando intermediada por salário; e positivo no salário, quando intermediada pela empregabilidade. O sentido dessas relações pode ser creditado ao efeito diretamente negativo do salário sobre a empregabilidade, isto é, a um aumento no salário verifica-se uma redução na empregabilidade dos indivíduos, como visto anteriormente. Conseqüentemente, a escolaridade, elevando o salário, levará a uma redução na empregabilidade da força de trabalho formal. No entanto, aumentando a escolaridade, verifica-se aumento na empregabilidade, que por sua vez levará ao aumento dos salários.

Os alunos negros, ocupando os níveis mais baixos de rendimento, futuramente terão acesso a postos menos privilegiados da sociedade, considerando que sua escolaridade estará comprometida. O nosso estudo passa agora a relacionar como o nível sócio econômico apresenta-se na influência dos resultados dos alunos.

Andrade (2006, p. 49), em sua tese⁴³ cita que

Conforme Silva.T (2000, p.75) “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. E foi nesse contexto que no Brasil a diferença foi utilizada com o propósito de inferiorizar a identidade de negros e indígenas, estabelecendo assim relações hierárquicas a partir das diferenças étnico-raciais. Pertencimento étnico-racial e ensino de História.

Guimarães (2003, p.102), busca apoio em Pierson (1971) para argumentar como o preconceito foi (e é) infundido no Brasil, visto que a democracia racial, que procura se eternizar, é representada pela extrema dificuldade de mobilidade social e expressa da seguinte forma:

o que Pierson dizia é que o preconceito, assim definido, não existia no Brasil. Haveria, sim, casos individuais de preconceito, casos isolados, mas não como fenômeno social; ou seja, os brancos, enquanto grupo, no Brasil, não cultivariam o medo de serem deslocados pelos negros. Em Marvin Harris (1956), que segue a orientação de Blumer, o argumento se estende ao limite, pois ele diz que, no Brasil, a classe dominante, a branca, nunca precisou sacar a carta racial do colete, ou seja, os negros nunca ameaçaram, e os brancos nunca precisaram sentir medo, e portanto nunca desenvolveram preconceito. O fato é que, nesses anos, a grande discussão era: existe ou não existe preconceito racial no Brasil?

Estando diante da estrutura em que o mito da democracia racial preserva-se pela real dificuldade de mobilidade social das classes inferiorizadas, este estudo visa observar por meio dos resultados do Avalia-BH, se a SMED é capaz de reorientar esta prática social que, na ausência de equidade, continua a perpetuar as diferenças sociais. A partir do momento em que os alunos brancos conquistam, legitimamente, os melhores postos nos resultados, os alunos negros terão o sentido de inferioridade presente, mas maquiado por seus maus resultados. O conformismo das posições mais baixas nos níveis de desempenho, conseqüentemente, carreará essa situação para o futuro, influenciando a

⁴³ Pertencimento étnico-racial e ensino de História. São Carlos, 2006, 179p. Dissertação (Mestrado)– Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. 2006.

mesma lógica nos tipos de empregos, na moradia, na saúde, na classe social e na perspectiva de crescimento pessoal.

A partir do momento em que se considere “normal” a estratificação real do cidadão estudante, tornar-se-á normal, também, sua inclusão nas estatísticas menos nobres que a mídia promove diariamente como notícia, em que o delinquente é o negro, o assaltante é o negro, o estuprador é o negro, o malfeitor é o negro. E o branco pobre que aparece vem com um discurso diferenciado de opressão social. É uma situação que se reafirma diuturnamente e com a qual busca-se a naturalização daquilo que já deixou de ser natural.

Segundo Soares (2006, p. 109),

Hoje, reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno. Nesse campo de pesquisa educacional as melhores análises incorporam todos esses fatores ao invés de se apoiar em apenas uma área. Ou seja, nem os fatores extraescolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença como querem fazer crer determinadas campanhas publicitárias de escolas particulares.

Uma questão que se levanta é a influência do Índice Socioeconômico – ISE - desses alunos nos seus resultados. Perceber como é a sua distribuição considerando o ISE é o próximo passo da análise dos resultados, visto que teriam relação com a sua bagagem familiar, capitaneada pela posição social da família.

Na revista de Gestão Escolar 2013 do Avalia-BH-2013 (2013, p.22), encontramos que:

(...) o Índice Socioeconômico nos fornece uma medida comparativa para as condições de vida dos estudantes avaliados, considerando não só aspectos econômicos, mas também alguns aspectos sociais e culturais, e fornecendo uma rica medida de controle para fatores externos classicamente associados ao desempenho escolar.

Segundo Couri (2010, p. 452),

(...) a ideia é de que as políticas públicas não deveriam apenas se direcionar para a melhoria do desempenho e para a redução da influência da origem socioeconômica, mas também para a diminuição da influência que a cor/raça do aluno exercem sobre os resultados escolares. Os estudos das relações raciais na organização escolar, assim como a identificação de políticas raciais apropriadas para diminuição dessas diferenças aparecem como necessários. Nessa perspectiva, novas variáveis, como a composição racial da sala de aula ou da escola e as expectativas sobre os alunos por parte de mães e professores, passam a ser analisadas.

A importância de se considerar o índice socioeconômico como um fator de influência neste trabalho é argumentar, com subsídios dos resultados do Avalia-BH-2013, que a simples consideração dos resultados não é o suficiente para discriminar as ocupações dos alunos brancos, pardos e pretos nas posições até aqui representadas.

Ainda em Couri (2010, p.454), “o controle pela origem social do aluno nas pesquisas sobre efeito-escola é realizado, uma vez que o nível socioeconômico do estudante e de sua família é apontado como a variável explicativa mais importante do desempenho individual do aluno. A autora identifica, assim, que o esforço que o estudante faz, independente de sua raça/cor, apresentará em seus resultados, um reflexo da sua bagagem familiar.

De acordo com o estudo do IBGE (Paixão *et al*, 2013, p. 158) sobre a mobilidade social, usando como componente um viés raça/cor,

(...) foi observado que havia maior probabilidade de uma mãe de menor escolaridade (até 4 anos de estudo) ver seu filho dar maiores “saltos”, em termos educacionais, no caso deste ser branco do que sendo pardo ou preto/negro. Na verdade, este padrão se repetiu nas demais faixas de escolaridade, sugerindo que o peso da variável cor ou raça era expressiva no conjunto dos estratos.

Conclui-se que as famílias percebem na escola a possibilidade da mobilidade social através da escolaridade de seus descendentes. Ao mesmo tempo, os estudos de mobilidade social demonstram que esta ascensão ocorre em toda a população, mas aos brancos estes “saltos” são mais significativos em todos os estratos estudados e presentes na Pesquisa das Características Étnico-raciais da População – PCERP.

Sarmiento (2005, p.1365) entende a escola como:

(...) espaço de lutas e de conflitos, sua organização e difusão ao longo dos séculos reflete as forças econômicas, históricas e sociais em seu entorno. Frequentar a escola, submeter-se às suas normas, exames, mecanismos de avaliação e controle passa a ser condição de inserção social, definindo os estados os mínimos obrigatórios em termos de currículo e das faixas etárias, geralmente estabelecidas em torno dos 7 aos 12/14 anos de idade. A Escola cumpria a função de socialização, preparando cada um seletivamente para ocupar um lugar na escala social num sistema produtivode pleno emprego e hierarquia social.

Volta-se, então, para a escola, uma responsabilidade, talvez não mensurada por ela mesma, de promover uma equidade no trato de seus alunos, visto que a ideia de igualdade é uma reprodutora do descompasso que a sociedade brasileira implementou desde sua origem. Este descompasso é capturado, em nosso estudo, pelo índice socioeconômico que será abordado no próximo tópico.

No quadro a seguir consta um resumo dos aspectos metodológicos que serão utilizados no transcórre deste texto.

Instrumentos	Análise dos resultados da avaliação externa própria da RME/BH – Avalia-BH em Língua Portuguesa – edição 2013;
Universo	Estudantes do 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da RME/BH;
Pesquisa	Padrão de Desempenho e Proficiência com viés étnico-racial;
Variáveis utilizadas	Proficiência dos alunos em Língua Portuguesa/2013 dos 3º, 5º e 9º anos ISE – Índice Socioeconômico dos alunos do 5º e 9º anos Pertencimento raça-cor a partir das informações do SGE.
Explorou-se	A distribuição dos alunos mediante a proporção das etnias presentes na RME/BH e a participação de cada uma destas nos resultados do Avalia-BH. Comparação das médias de proficiência intragrupos e intergrupos. Análise de variância; Análise de regressão; Tabelas cruzadas (<i>cross-tab</i>).

2.4 O Índice Socioeconômico – ISE

Quando a GAPED introduz a percepção do índice socioeconômico como um vetor importante na avaliação externa Avalia-BH, um produto faz-se disponível para análises públicas e políticas para tomadas de decisão dos gestores da educação.

Belo Horizonte apresenta em sua estrutura macro administrativa a utilização de índices para monitorar e direcionar tomadas de decisão. No escopo deste trabalho citaremos o Índice de Qualidade de Vida Urbana – IQVU – que, segundo Nahas (2000, p.468),

(...) é um índice essencialmente urbanístico, apresentando em seu modelo formal de cálculo (Lemos et al., 1995) uma medida de acessibilidade aos serviços, estabelecida com base no tempo de deslocamento entre as unidades espaciais. Além disto, considera informações espacializadas de diversas maneiras, para formular indicadores que se reportam, tanto quanto possível, ao lugar, privilegiando dados sobre a oferta de equipamentos ou vinculados aos mesmos. Além destes aspectos, as variáveis de maior peso no seu cálculo – Habitação e Infraestrutura Urbana – vinculam-se ao ambiente construído (Nahas et al., 1996). Desta forma, elaborado especialmente como um critério para priorizar os investimentos municipais, o IQVU é útil à gestão urbana regional e setorial, permitindo identificar: as regiões da cidade onde a oferta e o acesso aos serviços são menores e que, portanto, devem ter prioridade na distribuição dos recursos disponíveis; os serviços que devem ser priorizados nestas regiões, para elevar o valor do IQVU do lugar.

Por sua vez, para entender o que ocorre naquele “lugar”, é necessário fazer uso de um outro índice que melhor o caracterize. O Índice de Vulnerabilidade Social – IVS – é entendido por Nahas (2000, p.468) como sendo

(...) um índice que procura caracterizar, sob vários aspectos, a população do lugar e todos os seus indicadores são baseados em dados populacionais ou em dados domiciliares (Nahas et al., 1999). Os valores obtidos, quando comparados com informações demográficas (idade, p. ex.) e com extremos de exclusão (população analfabeta, p. ex.), configuram o Mapa da Exclusão Social de cada unidade. O IVS permite identificar: as regiões da cidade onde a população está mais vulnerável à exclusão social; os aspectos em que a população destes lugares está mais vulnerável.

Por meio da figura 2, observa-se como a PBH priorizou a região mais carente e de maior IVS para o atendimento da saúde nas regiões mais periféricas da cidade. Neste mapa, percebe-se a ocupação, pelos centros de saúde, em regiões de alto IVS e que não eram atendidas por esse equipamento, em 2003

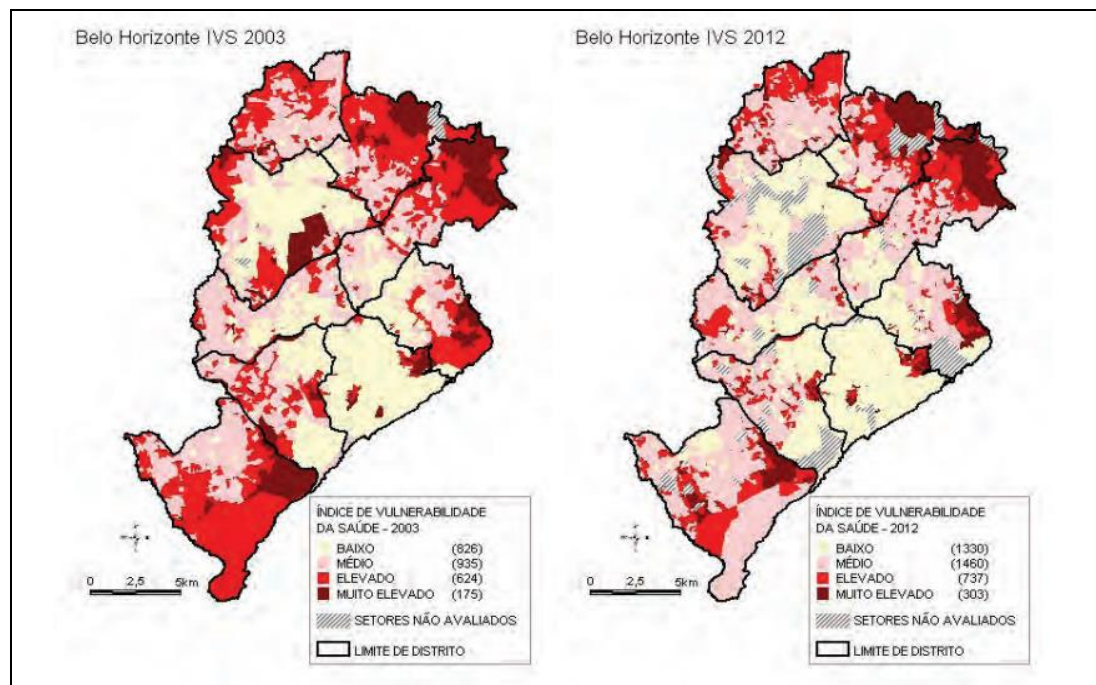


Figura 2: Distribuição espacial dos Setores Censitários (SC) de Belo Horizonte por categoria de Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) em 2011 e 2012

Fonte: PBH.(2012)

Esse movimento é parecido com o ocorrido com as escolas públicas, privilegiando as comunidades que não tinham direito e acesso ao serviço de saúde e educação.

A maioria das escolas da RME/BH localiza-se na periferia da cidade em um processo que evoluiu de forma centrífuga, procurando atender à universalização do acesso. Por ter uma grande concentração de escolas em áreas de alto IVS, o fator econômico acaba sendo uma variável importante nas relações entre o rendimento do aluno obtido no Avalia-BH e a própria condição social familiar, como pode ser verificado na figura 3.

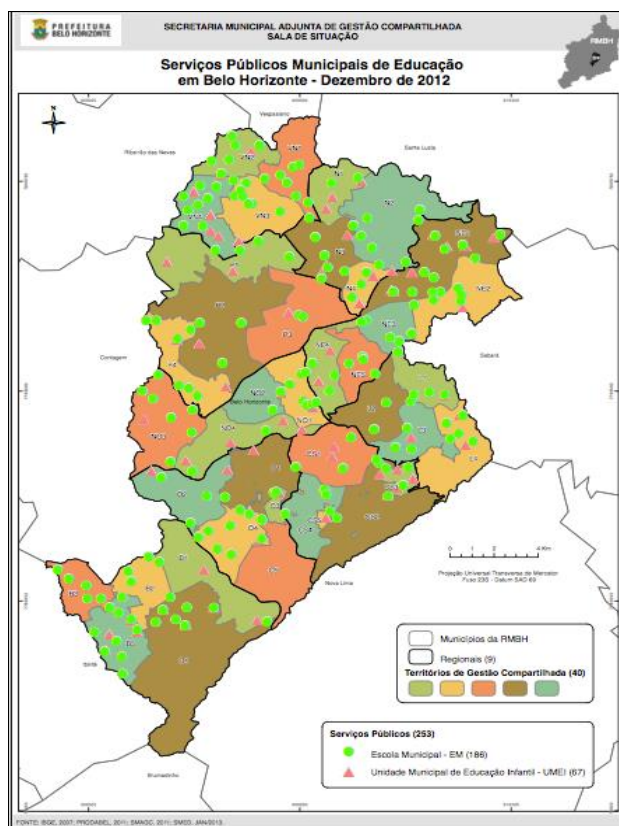


Figura 3: Mancha de ocupação de escolas e unidades municipais de ensino infantil - PBH/2012

Fonte: PBH – 2012⁴⁴

No AValia-BH-2013, foi calculado o Índice Socioeconômico – ISE - de cada respondente⁴⁵. A aplicação do questionário que fornece esses dados acontece no mesmo dia da aplicação da avaliação de Ciências. É uma prática que, segundo a GAPED, tem trazido mais conforto aos alunos e um nível mais apurado de respostas do que deixar a aplicação para um dia específico no calendário das escolas.

É importante considerar que, devido à sua condição de iniciante no processo de leitor, não é aplicado o questionário aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Com tal característica, passaremos aos detalhes dos alunos de 5º e 9º anos, sem prejuízo de considerações posteriores, pois as escolas de 3º ano do ensino fundamental possuem

⁴⁴ Serviços públicos municipais – PBH – 2012. Disponível em <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/produtos/servp_e_2012.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2014.

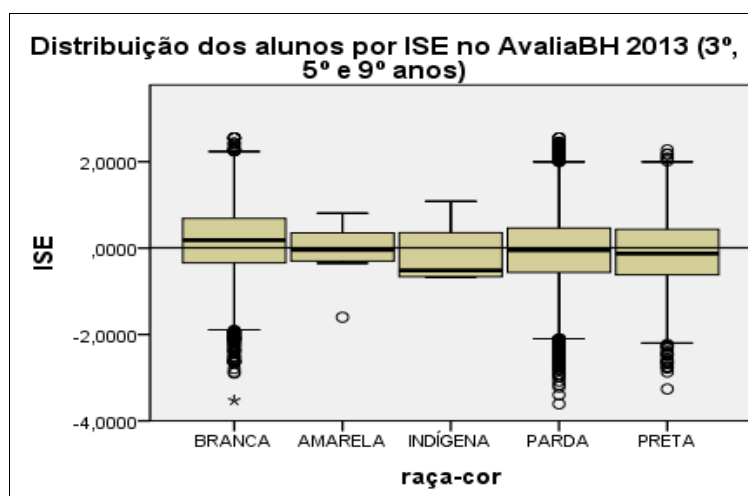
⁴⁵ A GAPED disponibilizou o acesso aos micro dados para compor este trabalho antes de disponibilizá-los publicamente.

também alunos das demais séries, caracterizando, pelo ambiente social daquela região geográfica, um mesmo comportamento na variação média dos Índices socioeconômicos.

As 167 escolas que participaram do Avalia-BH/2013 apresentaram ISE que é calculado pela média aritmética dos ISEs de cada respondente do Avalia-BH, excetuados, como salientamos, os alunos do 3º ano. As tabelas que apresentam o detalhamento destes ISE por escola encontram-se no apêndice – tabela 11– deste trabalho.

O gráfico 22 mostra como os alunos pretos e pardos estão em franca desvantagem em relação aos brancos. Os 50% mais pobres dos pardos e pretos estão abaixo da média do ISE enquanto os 50% mais pobres dos brancos estão acima da média do ISE dos alunos da RME-BH.

Gráfico 22 – Distribuição dos alunos por ISE no AvaliaBH2013 (3º, 5º e 9º anos)

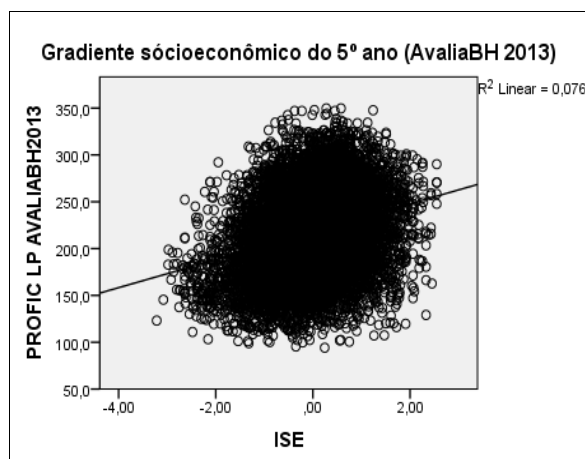


Fonte: GAPED.

A categoria Nível Socioeconômico tem sido apontada por estudiosos como Soares e Andrade (2006)⁴⁶ como uma das que mais influenciam o desempenho dos alunos. No caso da RME-BH, o nível socioeconômico explica 7,6% da variância no desempenho dos alunos no 5º ano, conforme o gráfico 23.

⁴⁶Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte.

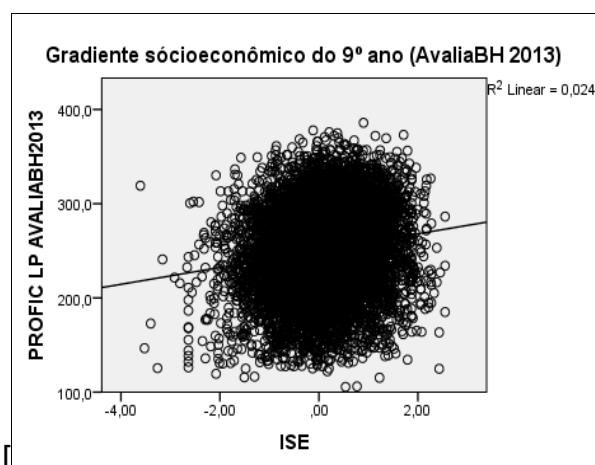
Gráfico 23 –Gradiente Socioeconômico – 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa



Fonte: GAPED.

O gráfico 24 identifica que é de 2,4% a explicação da variância do desempenho do 9º ano. Tal resultado parece indicar⁴⁷ que a escola consegue, ao longo do tempo, atuar no sentido de diminuir o efeito de tal variável no desempenho dos alunos.

Gráfico 24 –Gradiente Socioeconômico – 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa



Fonte: GAPED

⁴⁷ Tal fato merece ser melhor investigado em uma futura pesquisa, preferencialmente de forma longitudinal, inclusive.

No entanto, o que chama a atenção em nossa análise, é o fato de que a variável raça-cor não se mostrar uma variável explicativa forte para o desempenho dos alunos⁴⁸, quando desvinculada do seu nível socioeconômico. A categoria raça-cor só passa a ter um poder explicativo maior quando associada ao nível socioeconômico dos alunos, demonstrando o efeito perverso da dupla hélice da exclusão, quer seja o fato de os alunos negros serem também os alunos mais pobres e, conseqüentemente aqueles em desvantagem no desempenho do Avalia-BH, visto o “peso” do ISE no desempenho dos alunos, como demonstrado acima.

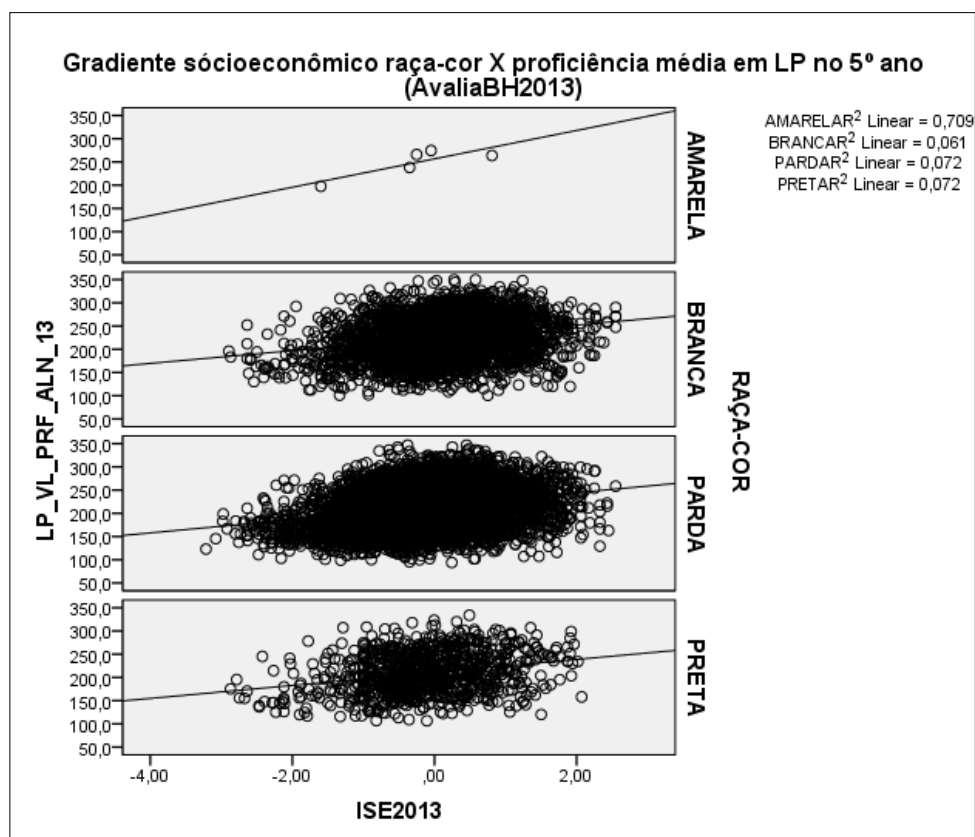
É importante salientar também que a diferença entre os alunos dá-se de forma múltipla⁴⁹ entre os grupos, quer seja: entre brancos e pretos; entre brancos e pardos; entre pardos e pretos; entre pardos e brancos; entre pretos e brancos; entre pretos e pardos. Essa informação pormenorizada encontra-se no apêndice deste trabalho nas tabelas 15 a 20 apresentadas.

Vejamos o gráfico 25, do 5º ano, comparando com o gráfico 26 do 9º ano sobre os gradientes do desempenho no Avalia-BH a partir do critério raça-cor X ISE. Observe-se como a influência da variável raça-cor X ISE parece diminuir ao longo do tempo, indicando uma possível ação da escola (efeito escola) no decorrer dos anos e diminuindo o impacto de tais variáveis como fatores associados ao desempenho. Isso parece mostrar que a escola tem conseguido atenuar as diferenças sociais.

⁴⁸ O nível de correlação entre raça-cor e o desempenho dos alunos foi de $R=0,119$ para o 3º ano, $R=0,136$ para o 5º ano e $R=0,096$ para o 9º anos, todos ao “*p-value*” de 0,05.

⁴⁹ Conforme comparação múltipla das médias feitas ao “*p-value*” de 0,05.

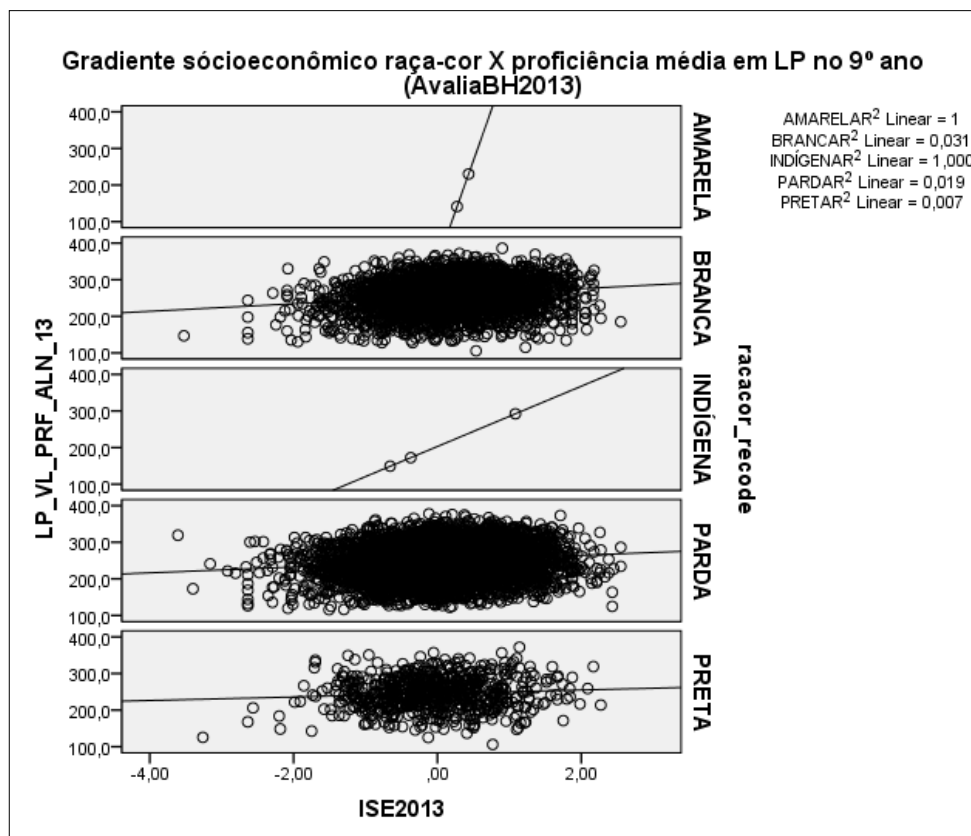
Gráfico 25 - Gradiente socioeconômico raça-cor x proficiência – 5º ano



Fonte: GAPED.

A seguir, apresentamos o gráfico 26 representando o 9º ano, no que se refere à comparação dos gradientes do desempenho no Avalia-BH sob o critério raça-cor X ISE dos alunos.

Gráfico 26 - Gradiente socioeconômico raça-cor x proficiência – 9º ano



Fonte: GAPED

É possível perceber que os resultados médios ainda continuam desiguais e as diferenças entre os grupos nas comparações múltiplas ainda persistem, sendo comprovados pelas tabelas 19 a 21 do apêndice deste trabalho. Mas, de acordo com o indicado pelos dados, há créditos a serem dados à escola. Os resultados mostram que a escola conseguiu diminuir os efeitos associados ao nível socioeconômico e raça-cor no desempenho dos alunos entre o 5º e o 9º ano, como já enunciado acima. Isso não é pouco, visto que, via de regra, a escola é vista como um ente reproduzidor das desigualdades sociais. Em seu artigo, Almeida (2005, p.147) afirma que:

ao contrário de seu discurso, a escola não iguala as condições e diferenças dos indivíduos que nela chegam, mas reforça e reproduz as diferenças ao utilizar como parâmetro de saber transmissível a cultura dominante com todas as implicações sociais nela contidas. Bonnewitz (2003) ressalta o caráter reprodutivista da escola ao perceber que sua ação contraria a neutralidade apresentada no currículo, nas avaliações, na ideologia do dom, servindo como instrumento da classe dominante.

No caso específico da RME-BH, os dados parecem indicar que há um certo efeito da escola no abrandamento de tais desigualdades dentro dos grupos, mas não entre os grupos, já que as proficiências médias possuem diferenças estatísticas significativas também ao final do 9º ano⁵⁰. Fica bastante claro, no exame da tabela 10, como a escola consegue diminuir em 90,3% o peso da variável raça-cor/ISE como fator explicativo da variância no desempenho entre o grupo dos alunos pretos, 73,6% dentro do grupo dos pardos em menor incidência com 49,2%, dentro do grupo dos brancos.

Tabela 11 – Cálculo da diferença entre o coeficiente de determinação dos grupos étnicos no Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

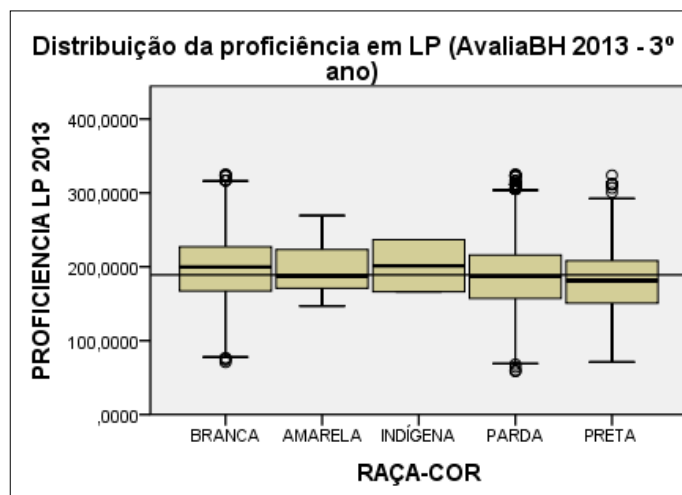
	5º	9º	Diferença entre o 5º e 9º anos
Branco	$r^2 = 0,061$	$r^2 = 0,031$	$0,061 - 0,031 = 0,03$ >>> 49,2%
Pardo	$r^2 = 0,072$	$r^2 = 0,019$	$0,072 - 0,019 = 0,053$ >>> 73,6%
Preto	$r^2 = 0,072$	$r^2 = 0,007$	$0,072 - 0,007 = 0,065$ >>> 90,3%

Fonte: GAPED

Assim como aconteceu quando examinamos o ISE, a análise dos resultados também mostra o grupo dos pardos e pretos em desvantagem na distribuição das proficiências, visível pelo gráfico 27 ao demonstrar os dados do 3º ano do ensino fundamental.

⁵⁰ Comparação das médias feitas ao “*p-value*” de 0,05.

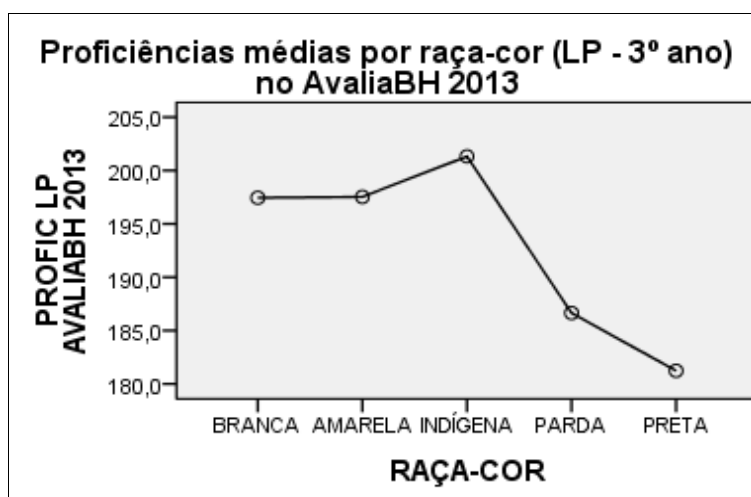
Gráfico 27 – Distribuição da Proficiência do 3º ano Ensino Fundamental – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa



Fonte: GAPED.

Mesmo considerando-se a média das proficiências, o 3º ano do ensino fundamental apresenta o mesmo comportamento de destaque aos alunos brancos, como é possível verificar no gráfico 28.

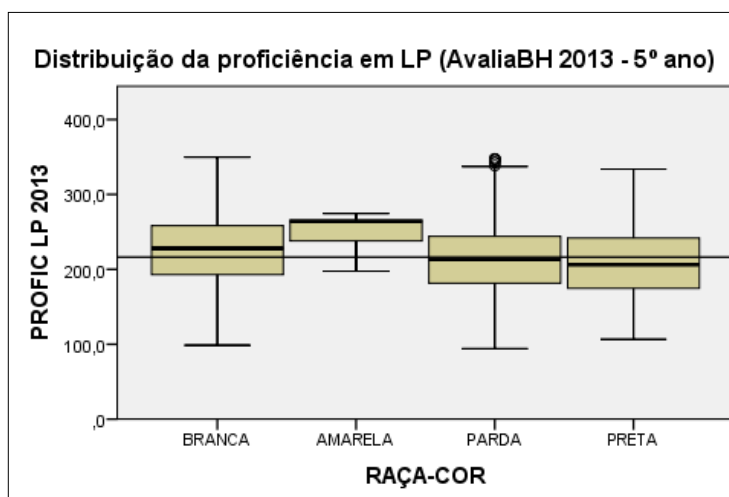
Gráfico 28 - Proficiência média por raça-cor 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa



Fonte: GAPED.

O gráfico 29 refere-se ao 5º ano, e sua análise leva a um resultado muito semelhante aos resultados do gráfico anterior, alimentando diferenças parecidas nos resultados entre brancos, pardos e pretos.

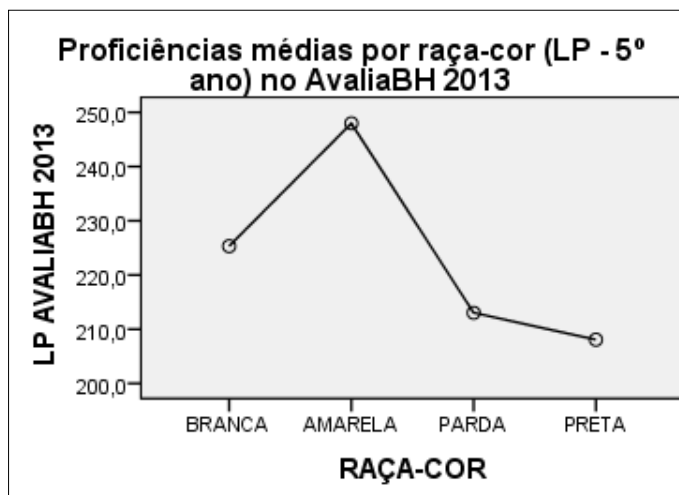
Gráfico 29 - Distribuição da Proficiência 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa



Fonte: GAPED.

O gráfico 30 aponta o destaque de um aluno de cor amarela. Alunos pardos e pretos continuam com um rendimento inferior ao dos alunos brancos.

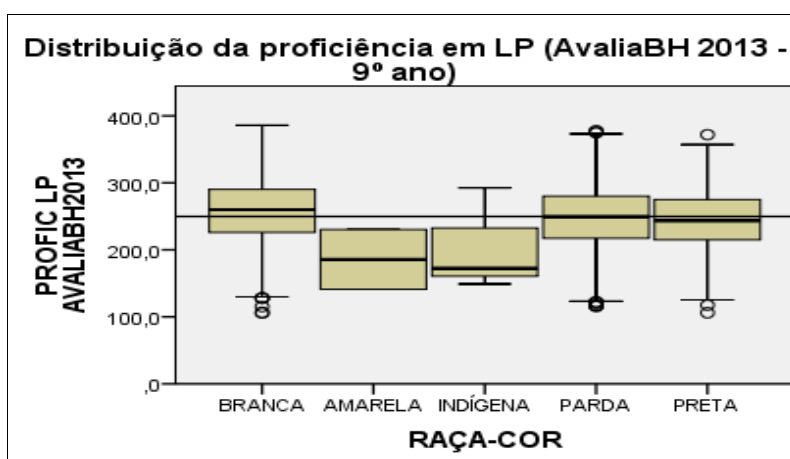
Gráfico 30 - Proficiência média por raça-cor 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa



Fonte: GAPED.

O 9º ano mantém a mesma distinção entre os grupos apesar da melhoria na proficiência, como pode ser vista no gráfico 31. Os 50% dos resultados mais baixos dos pretos e pardos encontram-se abaixo da média da RME-BH, enquanto os 50% dos resultados mais baixos dos brancos encontram-se acima da média da RME-BH, mostrando as diferenças entre os grupos.

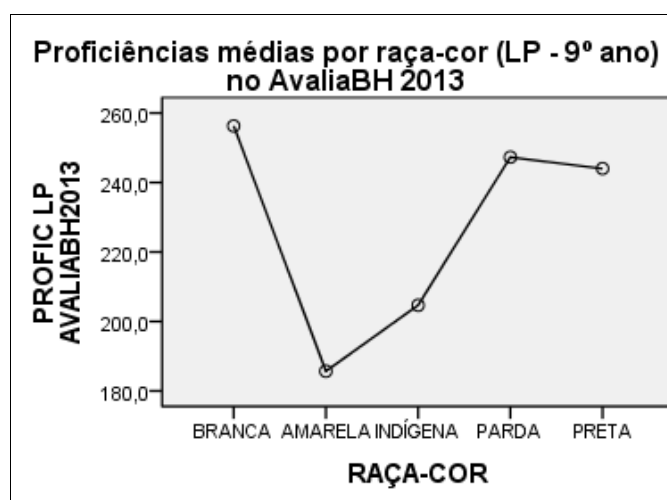
Gráfico 31 - Distribuição da Proficiência 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa



Fonte: GAPED.

No entanto, no gráfico 32, é possível confirmar o avanço regular dos alunos brancos, e alunos pardos e pretos apresentam um ganho de rendimento destacado em sua proficiência média. Ainda assim, continuam abaixo do rendimento dos alunos brancos.

Gráfico 32 - Proficiência média por raça-cor 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa



Fonte: GAPED.

A análise dos gradientes de desempenho sob os critérios raça-cor X ISE mostra que, ao final do 9º ano, o ISE ainda explica 3,1% da variância entre os brancos, 1,9% dos pardos, mas apenas 0,7% da variância dos resultados dos pretos, mostrando que faz diferença ser branco e pardo e que tal diferença tem um viés socioeconômico que repercute na explicação dos desempenhos no Avalia-BH/2013. A conclusão que podemos inferir é que faz mais diferença ser branco com os níveis socioeconômicos que tal grupo possui, que ser negro com os níveis socioeconômicos particulares a esse grupo que são – como vimos – nitidamente inferiores para os pretos e pardos, já que o critério raça-cor sozinho não explica de forma satisfatória tal variância, como já explicitamos anteriormente.

2.5 Constatações e suposições

De acordo com os dados levantados para este trabalho, foi possível verificar que alunos pretos e pardos apresentam uma proficiência média menor que a dos alunos brancos, inclusive, quando consideradas as diversas medianas alocadas neste estudo, caracterizando diferenças significativas. Essas diferenças significativas induzem a um entendimento de que a equidade horizontal, aquela referente ao nível de desempenho, seja até de certa forma equilibrada entre os grupos. Por sua vez, a equidade horizontal, entendida como a posição na régua de proficiência, alerta que os alunos negros (pretos e pardos), acabam por, através de algum mecanismo, serem inibidos ao caminharem rumo a um patamar mais alto de rendimento.

Os mecanismos dessa discrepância de rendimentos ficam, neste trabalho, identificados no estudo do ISE, em que se observou que no 5º ano (7,6%), esse fator apresenta uma representação muito maior do que no 9º ano (2,4%). Entende-se que o ISE deixa de ser um fator tão determinante no rol de itens que influenciam no resultado da aprendizagem dos alunos, abrindo espaço para que outros fatores ali possam interferir.

Um fator aliado ao ISE e que se manifesta continuamente mas de forma soturna, foi descrito como a ação da democracia racial na sociedade, tendo um papel reprodutor na escola que sugere um relacionamento diferente entre iguais.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos encontrar outros dados da SEPPIR (2013, p. 32) quando alerta que:

(...) nas creches e escolas, a discriminação racial acontece entre crianças e estudantes, profissionais de educação e familiares. Ela se concretiza por meio de atitudes ativas (como agressões e humilhações, como piadas, xingamentos, apelidos, violência física) ou de forma mais “sutil”, por meio da distância social, da falta de reconhecimento e de estímulo, da negação, da desatenção, da distribuição desigual de afeto e da baixa expectativa positiva com relação ao desempenho de pessoas negras.

A escola, por esse raciocínio estaria exercendo um papel importante, ao diminuir as discrepâncias entre o ponto de partida (5º ano) para brancos, pardos e pretos. Ao estudar o 9º ano, observa-se que as políticas públicas e rede de proteção, presentes na escola, fazem o seu papel na diminuição das desigualdades sociais. Este mesmo trabalho não é

o suficiente para acabar com a desigualdade presente entre os grupos seja em proficiência (brancos com rendimento maior) quanto em ISE (brancos com nível socioeconômico mais alto). Seria essa diferença de 90,3% para pretos, 73,6% para pardos e 49,2% para brancos o efeito-escola no quesito raça-cor?

Entende-se, assim, que o negro sofre uma dupla hélice de efeitos, via ISE e via fator racial que se explica na proficiência. E é por entender que estas relações extremas podem ser minoradas que partimos para o PAE – Plano de Ação Educacional. Compreendemos que o PAE não se apresenta como a solução para a questão, mas pretende - com a responsabilidade que a aridez dos dados aqui presentes representam - refletir a respeito de cada ação prevista, confrontando a dura realidade escondida atrás dessas porcentagens que apresentam nome, sobrenome, raça e cor.

3. O AVALIA-BH COMO UM INDICADOR DA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA CIDADE DE BELO HORIZONTE – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este trabalho procurou compreender a relação entre os resultados de brancos e negros na rede pública municipal de Belo Horizonte através dos dados do Avalia-BH. Para tal, foram isolados os alunos de 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, utilizando seus resultados em Língua Portuguesa, na avaliação que ocorreu em 2013. Com estes dados em mãos, levantou-se um panorama situacional superficial que explicitou uma porcentagem de 29% de brancos, 9% de pretos e 32% de pardos como universo de análise.

Como aprofundamento dessa visão, a inserção do ISE capturado dos questionários respondidos pelos alunos de 5º e 9º anos foram utilizados para perceber de que forma o fator socioeconômico influenciaria os resultados alcançados pelos alunos. Como esclarecido durante este estudo, a ausência do questionário socioeconômico dos alunos de 3º ano foi um fator de realinhamento desta pesquisa, não afetando suas conclusões, mas motivando uma possível abordagem em algum estudo posterior.

Alunos brancos, diferente de negros (pretos e pardos), prioritariamente ocupam faixas mais nobres dos resultados no Avalia-BH e também ocupam faixas mais nobres, considerando-se o ISE. Tal condição leva-nos a compreender que alunos negros recebem dois fardos em seu desenvolvimento escolar: o fato de serem negros, arcando com o preconceito histórico e velado pela democracia racial, e o fato de estarem nas faixas mais baixas de poder aquisitivo e de capital cultural. Apenas um desses fatores pode ser modificado: o fator econômico, pois o traço de cor presente em sua história, será companheira real de seu desenvolvimento enquanto ser social na sociedade brasileira.

Belo Horizonte apresenta uma política de promoção de igualdade racial ativa através de seus conselhos, movimentos sociais participativos e conscientização crescente da população. Esta conscientização acontece no ambiente escolar através da lei nº 10.639/03, já citada neste trabalho. Porém, não se observa, especificamente nesta rede municipal de ensino, uma utilização consistente de informações que tenha o viés raça/cor

como ponto integrante e até determinante de outras ações político-pedagógicas, excluídas as oficinas sobre o tema étnico-racial.

A igualdade racial não pode ser percebida caso a equidade não seja alcançada. Tal percepção é invocada a partir do histórico vivido pela população negra, retirada de seu leito natal no continente africano, trazida como mão-de-obra escrava, utilizada das formas mais vis e desumanas com as quais um ser humano pode ser tratado.

A democracia racial responsabiliza-se por relativizar toda e qualquer atitude que seja proativa em relação à situação de diáspora que os negros e pardos vivem ainda no Brasil, visto que, se somos todos iguais, porque da diferenciação que ocorre no tratamento entre os brasileiros tendo como motivador a cor que os diferencia?

Ao analisarmos e concluirmos que os alunos pardos e pretos acabam por encontrarem-se nos níveis mais baixos de rendimentos acadêmico, é possível prever uma inserção tímida no mercado de trabalho, sem muito destaque social e sem que tenham maiores ganhos financeiros e, assim, retroalimentem uma cadeia negativa de poucas condições e menores resultados.

O quadro 5, a seguir, elenca a estrutura deste PAE – Plano de Ação Educacional – que aqui se constrói, com a certeza de que sua aplicabilidade passa por um processo de governabilidade centrado na GAPED, gerência da qual faço parte.

Fruto da análise privilegiada por trabalhar na referida gerência, os pontos elencados foram acondicionados de forma que sejam exequíveis, com expectativa muito alta de sua aplicabilidade e resposta positiva por parte dos envolvidos, contribuindo, dessa maneira, com a troca de experiência das partes envolvidas e reflexos a serem mensurados pela participação de gestores e professores dessa Rede.

Quadro 5 - PAE –Plano de Ação Educacional – Raça/cor nos resultados do Avalia-BH

PAE –Plano de Ação Educacional – Raça/cor nos resultados do Avalia-BH					
O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	INVESTIMENTO
3.1 – Seminário Gestor Étnico-Racial	GAPED Núcleo Étnico-Racial GGPIR	Outubro 2014	3 encontros – 1 turno de trabalho	Divulgação da pesquisa	Auditório Datashow
3.2 – Publicação de artigo na revista EducaBH	GAPED	Outubro 2014	1 divulgação dos resultados desta pesquisa	Publicização dos resultados da pesquisa em âmbito municipal, com respaldo da SMED	-
3.3 – Publicação de uma revista pela GAPED	GAPED	Fevereiro 2015	Gráfica da PBH	Revista com os dados desta pesquisa, resultados e o desdobramento no olhar do Núcleo Étnico-Racial e do GGPIR	3000 exemplares – Escolas, Gerências, Público em geral
3.4 – 1º Seminário RMÉtnico-Racial	Escolas, UMEIs, Gerências	Fevereiro 2015 manhã e tarde	Entrega da Revista editada pela GAPED Divulgação desta pesquisa para o universo da RME/BH	Seminário de divulgação do resultado desta pesquisa e ladeado pelo Núcleo Étnico-Racial e GGPIR	<i>Coffee break (em dois momentos)</i>
3.5 – Aumento do efetivo do Núcleo de Relações Étnico-Raciais;	Núcleo Étnico-Racial	Fevereiro 2015	Reestruturação do Núcleo Étnico-Racial	Maior número de membros traz maior alcance do trabalho	Acréscimo de 6 professores
3.6 - Institucionalizar a equidade como um dos critérios de qualidade educacional	Gabinete GAPED	Fevereiro 2015	Fazer da equidade um indicador de qualidade nas análises das políticas educacionais	A equidade estando como centro da pauta, influenciaria o desempenho dos atores	Reunião

Fonte: Elaboração própria (2014)

Dissecando as subações de cada módulo deste PAE, chamo a atenção para a interligação das partes que, num movimento crescente, pretende sensibilizar e atingir ao coletivo de escolas e UMEIs desta Rede, agindo, assim, no ponto mais importante a ser cuidado: o estudante.

3.1 Seminário gestor étnico-racial

O 1º Seminário Gestor Étnico-Racial tem o propósito de reunir as instâncias da GAPED, Núcleo Étnico-Racial GGPIR para a divulgação deste trabalho e, a partir de seus resultados, construir materiais para fomentar as demais etapas deste PAE.

Quadro 6 – PAE - 3.1 – Seminário Gestor Étnico-Racial

PAE - 3.1.1 – Seminário Gestor Étnico-Racial					
O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	INVESTIMENTO
Seminário Gestor	GAPED Núcleo Étnico- Racial GGPIR	Encontro 1 1ª semana out/2014	Auditório	Divulgação desta pesquisa	Auditório <i>Datashow</i> <i>Coffee break</i>
	GAPED Núcleo Étnico- Racial GGPIR	Encontro 2 2ª semana out/2014	GAPED	Mesa de propostas para a construção de textos sobre a temática apresentada	
	GAPED Núcleo Étnico- Racial GGPIR	Encontro 3 3ª semana out/2014	GAPED	Apresentação da redação final do artigo de cada gerência para conhecimento e análise dos demais	

Fonte: Elaboração própria

A riqueza das experiências do Núcleo Étnico-Racial e do GGPIR, fomentadas pelo uso dos resultados dos alunos desta Rede, baseados na avaliação própria do município Avalia-BH, trará um teor mais personalista no trato da negritude na Rede.

O Núcleo Étnico-Racial poderá, através dos resultados deste trabalho, personalizar sua fala com dados referentes a cada escola com a qual este setor venha a trabalhar, de maneira que aquela comunidade escolar perceba-se através de sua prática diária, na performance dos números ali apresentados.

No aspecto de abordagem institucional, o GGPIR, com seu alcance formal aos gerentes de nível mais alto na hierarquia da SMED, terá a possibilidade de refletir com esses profissionais sobre a consequência dos atos diários de invisibilidade à questão racial. Estes atos acabam por encontrar nas escolas seu campo de semeio.

Apesar do GGPIR não atuar diretamente com as escolas (papel do Núcleo Étnico-Racial), a conscientização sobre o que acontece no “chão da escola”, evidenciado pelos dados aqui presentes, pretende gerar um motor de questionamento das diversas gerências sobre os desdobramentos de seu trato para com a questão raça/cor no seu comportamento diário.

É importante que as três gerências, GAPED, Núcleo Étnico-Racial, e GGPIR, comunguem de um mesmo olhar, respeitadas as particularidades de cada setor, para que possam, no desdobramento desses encontros, efetuarem a publicação dos respectivos artigos no item 3.2 deste PAE, bem como alinharem a estrutura do seminário proposto no item 3.3, referente ao encontro proposto para fevereiro de 2015.

3.2 Publicação de artigo na revista EducaBH

A revista EducaBH (2013, p. 05), segundo Sueli Baliza:

é nova ação que visa a dispor o diálogo entre essas experiências para articular e dar visibilidade a essas práticas. Pretende oferecer aos educadores e à cidade mais esse instrumento em direção ao senso crítico e às ações transformadoras na Educação Pública.

O esforço de inserirmos este trabalho na revista EducaBH ocorre a fim de promover o pensar sobre o tema raça/cor, assim como sua influência nos resultados de desempenho acadêmico dos estudantes. Inserir a negritude como tema gestor na educação de Belo Horizonte é um dos fatores que consideramos relevantes e que será possibilidade a partir da publicação. A estrutura para esta etapa do PAE é condensada no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - PAE - 3.2 – Artigo – Revista EducaBH

PAE - 3.1.2 – Artigo – Revista EducaBH				
O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?
Artigo na revista EducaBH	Autor	Novembro 2014	Proposição de artigo ao editorial da revista	Divulgação institucionalizada dos resultados da pesquisa

Fonte: Elaboração Própria

A revista EducaBH é uma publicação nova, mas que nasce da ação da atual gestão municipal de educação, tendo o cuidado de destacar o profissional da própria Rede, elegendo temas que chegarão com a chancela do gabinete dessa secretaria de educação.

Com esse destaque, a influência da raça/cor e sua existência enquanto componente que influencia na aprendizagem dos alunos, alcançarão mais eco. Dessa forma, acreditamos que irá gerar mais espaços institucionais de discussão, fomentada pelos resultados aqui presentes, ou até outros que possam atingir o nível de interesse das discussões e, possivelmente, providenciados pela GAPED.

Independente da etapa 3.1 deste PAE ser executada no tempo previsto (2014), o próximo passo é a divulgação desta pesquisa de forma mais ampla e em um modelo próprio da GAPED, com apoio do Núcleo Étnico-Racial e GGPIR, constando como Revista RMÉtnico-Racial.

3.3 Revista RMÉtnico-Racial

Compreendemos este item como uma proposta ousada e necessária para se abrir a discussão de forma mais ampla, com uma abrangência maior do que aquela apresentada nos seminários e publicação de artigo, trazendo o tema raça/cor aos gestores (diretores das escolas e UMEIs) que lidam com a disputa diária de espaços sociais. Os gestores que, em 2015, serão recém-empossados em mais um triênio de gestão que se inicia terão o respaldo dessa discussão temática que já vem sendo amadurecida pela GAPED, Núcleo Étnico-Racial e GGPIR desde 2014, incrementadas por este PAE.

O formato pensado para tal publicação busca fomentar a discussão embasada em dados reais da Rede pela GAPED, trazer proposições de enfrentamento das desigualdades com o apoio do Núcleo Étnico-Racial e apoio institucional via GGPIR para a consolidação de um sistema proativo de combate ao racismo, tratamento com equidade dos alunos e diminuição das invisibilidades aos negros, que se prolongam da sociedade para dentro das escolas.

Quadro 8 - PAE - 3.3 – Revista RMÉtnico-Racial

PAE - 3.1.3 – Revista RMÉtnico-Racial					
O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	INVESTIMENTO
Publicação da Revista RMÉtnico-Racial	GAPED	Janeiro 2015	Setor de comunicação da SMED	Divulgação desta pesquisa Artigos do Núcleo Étnico-Racial Artigos do GGPIR	3000 exemplares

Fonte: Elaboração própria

Uma revista com o substrato da escrita baseado neste trabalho, com o apoio da GAPED e acrescido de estudos/artigos desenvolvidos pelo Núcleo Étnico-Racial, bem como pelo GGPIR, é uma possibilidade muito rica de carrear olhares distintos e coesos sobre a referida temática.

Essa publicação, exclusivamente sobre a temática étnico-racial, levará a Rede a um patamar de excelência no trato e respeito aos alunos, famílias e comunidade escolar, ao considerar que a invisibilidade que acompanha historicamente a maioria absoluta da população brasileira seja revelada/desvelada nas páginas da revista.

3.4 Proposição do 1º Seminário RMÉtnico-Racial

Fechando o primeiro ciclo de responsabilizações desta pesquisa em fevereiro de 2015, o 1º Seminário RMÉtnico-Racial pretendetraz os resultados aqui elencados para a RME/BH, através dos novos gestores recém-empossados para o triênio 2015-2017 das escolas municipais de Belo Horizonte. São esses os responsáveis por lidarem com as demandas históricas dos negros na sociedade e que se reproduzem no chão da escola, através das relações sociais que ali são vividas.

Mostrar a influência do fator raça/cor maior do que o fator ISE na vida acadêmica dos alunos negros é uma porta que se abre para esses gestores entenderem que o investimento da escola pode ser mais eficaz, trabalhando fatores outros, além do pedagógico.

A valorização da autoestima, a igualdade de oportunidades e equidade nas ações são atitudes que podem mudar a trajetória do aluno que já é um vencedor, pois consegue, segundo nossas conclusões, não se influenciar de forma exacerbada pelo fator socioeconômico em sua vida acadêmica. No entanto, a sua cor da pele o acompanhará para sempre, e essa característica apresenta um peso social que não tem como ser deslocado para o outro, mas pode ser minorado com propostas de equidade, ressignificação de comportamentos e expectativas altas em relação aos resultados dos alunos.

Desse modo, o desdobramento desta etapa do PAE fica assim proposto:

Quadro 9 - PAE - 3.4 – 1º Seminário RMÉtnico-Racial

PAE - 3.1.4 – 1º Seminário RMÉtnico-Racial					
O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	INVESTIMENTO
1º Seminário RMÉtnico-Racial	GAPED Núcleo Étnico-Racial GGPIR	Fevereiro 2015	1 encontro - manhã 1 encontro - tarde	Alcançar a totalidade dos gestores de escolas, UMEIs e gerências pedagógicas	Auditório Coffee break
Dinâmica do 1º Seminário RMÉtnico-Racial em cada turno					
1º Seminário RMÉtnico-Racial	Mestrando / GAPED	1º momento	Apresentação desta pesquisa	Divulgação de dados e resultados	Estrutura audiovisual básica
	<i>Coffee break</i>				
	Núcleo Étnico-Racial GGPIR	2º momento	Sensibilização GGPIR - Núcleo Étnico-Racial	Instituir um regime colaborativo entre estes setores e escolas	Estrutura audiovisual básica

Fonte: Elaboração própria

A proposta condensada no quadro 9 tem como fechamento a fala dos entes Núcleo Étnico-Racial e GGPIR, recolhendo informações que durante o ano incrementarão o teor do 2º Seminário RMÉtnico-Racial em 2016.

Diferente dos espaços conseguidos pelo GGPIR para a discussão do racismo institucional, o seminário aqui proposto levará aspectos que envolvem a própria instituição, os professores, os alunos e a comunidade escolar, quanto à possibilidade de reflexão sobre o cotidiano de trabalho que esses novos gestores enfrentarão.

Este, sim, é o papel que a escola pode e deve fazer para se tornar o que propõe Rubem Alves (2012, p. 29)

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Diante disso, almejamos que a escola tenha a coragem de assumir o seu papel de ser capaz de encorajar os alunos brancos e negros a serem, apenas, alunos.

3.5 Aumento do efetivo do Núcleo de Relações Étnico-Raciais

Até a publicação deste trabalho em 2014, o Núcleo Étnico-Racial da SMED era composto por três integrantes responsáveis por realizar todo o trato da questão étnico racial em uma rede de 200 mil alunos, 189 escolas, 197 instituições conveniadas, 111 UMEIs, mais de 12 mil professores além de demais funcionários da educação. É um trabalho hercúleo e realizado com qualidade, mesmo considerando o baixíssimo número de integrantes.

A presença do Núcleo Étnico-Racial é requisitada por várias escolas, tem assento em outras instâncias importantes para a política de igualdade racial como o fórum dos Acompanhantes Pedagógicos, COMPIR/PBH, além da capacitação interna dos próprios integrantes, fator de importância para a qualidade do trabalho empreendido.

O imediato aumento numérico dos integrantes possibilitará que as ações sejam mais numerosas e efetivas, multiplicando o poder de força do setor e marcando a

presença necessária nos fóruns de igualdade racial que se abrem através de demandas internas e externas à própria SMED.

A situação enfrentada em 2014 é representada na figura 4, com três membros que interagem, formando o Núcleo Étnico-Racial.

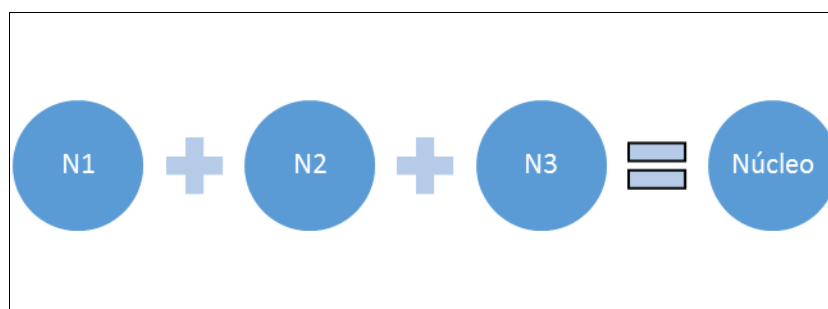


Figura 4 - Configuração 2014 – Núcleo Étnico-Racial SMED

N1, N2 e N3 = Membros do Núcleo Étnico-Racial

Fonte: Elaboração Própria

Embora trabalhar com três regionais seja algo viável, é necessário incrementar tal visão com a distribuição de 100 unidades educacionais entre escolas e UMEIs para cada um dos integrantes. A figura 5 ilustra o contato de apenas um membro com 1/3 das suas responsabilidades de acompanhamento.

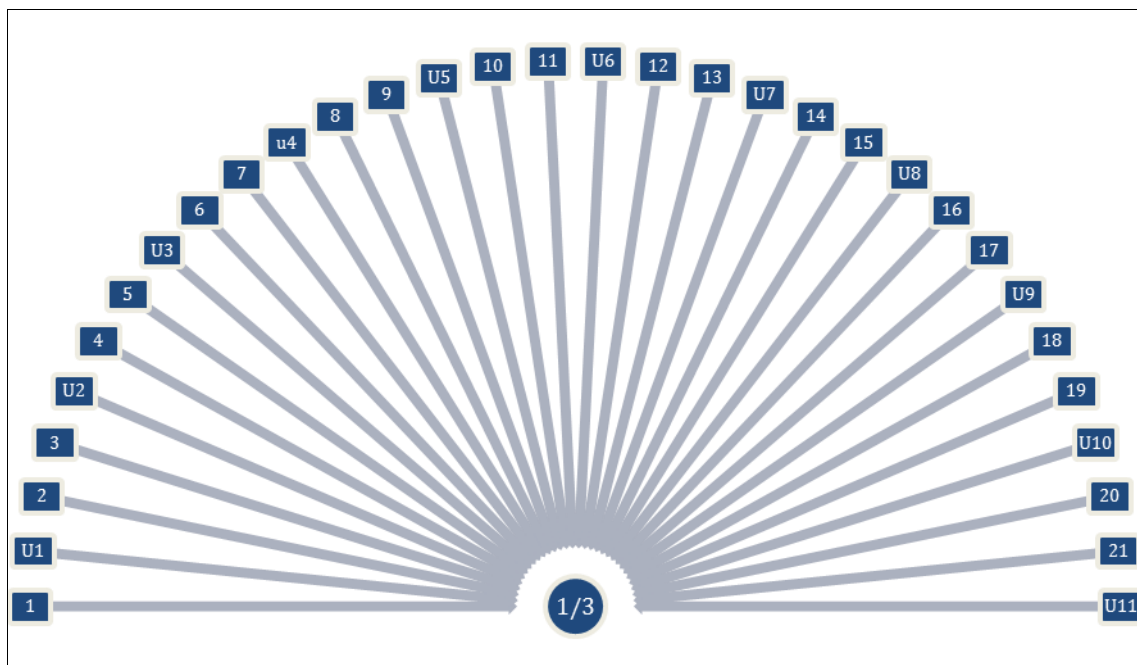


Figura 5 -Distribuição de 1/3 da responsabilidade de acompanhamento de escolas e UMEIs por membro do Núcleo Étnico-Racial

Fonte: Elaboração Própria

A nova disposição proposta está presente na figura 6, com uma coordenação que interage com, pelo menos, um profissional de referência por cada regional administrativa do município, otimizando o trabalho e intensificando a necessária ação cotidiana de trabalhar a temática raça-cor nos ambientes, nos quais a educação possa relacionar-se com a sociedade.

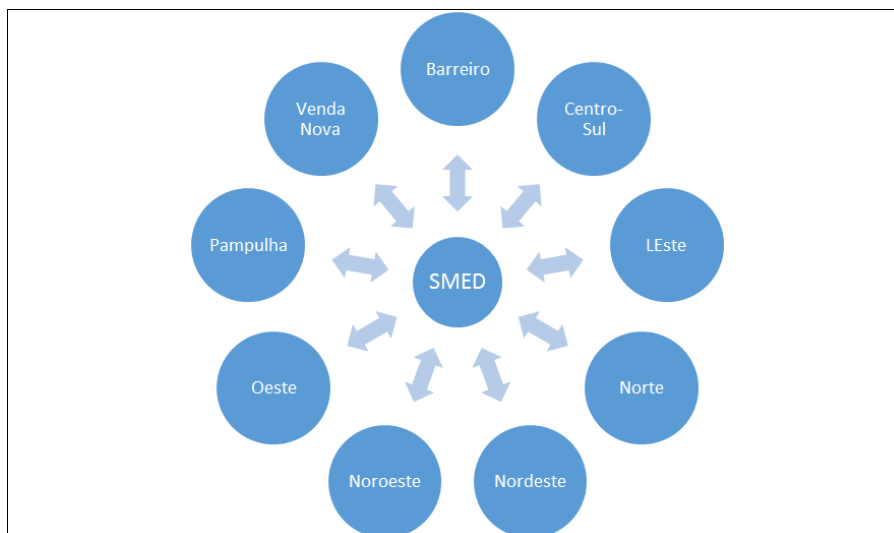


Figura 6 - Nova configuração do Núcleo Étnico-Racial - PAE

Fonte: Elaboração Própria

Na figura 7, a mesma visão de acompanhamento cada vez mais presente no espaço escolar é agora compartilhada de forma viável, mas ainda não ideal para uma interação ativa com as unidades escolares e demais compromissos que venham a ser agenda do núcleo.

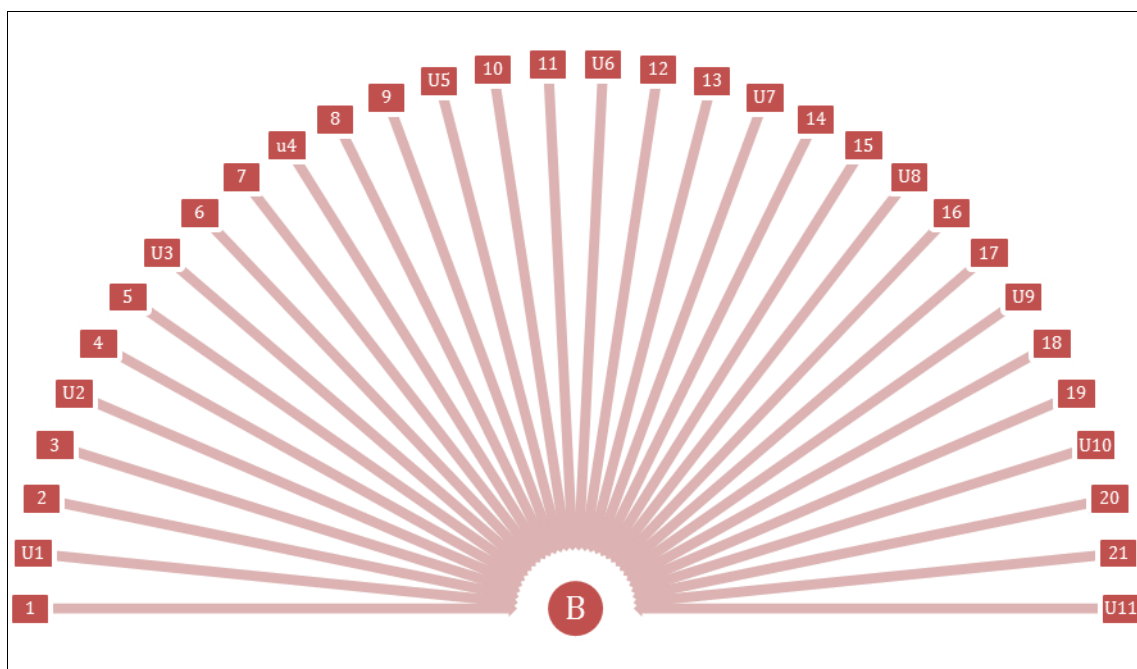


Figura 7 - Representação de setores de responsabilidade de um membro do Núcleo Étnico-Racial, exemplificado pela Regional Barreiro

B = Representante-exemplo:Regional Barreiro;

Números = Unidades Escolares

U1, 2... = UMEIs

Fonte: Elaboração Própria

Mesmo com a conformação proposta neste PAE, é necessário uma intensificação do contato do Núcleo Étnico-Racial com os Acompanhantes Pedagógicos, entendendo que seu número mais significativo de membros, bem como sua presença mais constante na escola, possibilita a percepção de situações no espaço escolar de racismo institucional, assim como práticas racistas entre os próprios alunos.

3.6 Acompanhamento longitudinal de alunos pardos e pretos de baixo rendimento, como forma de controle e ação do grupo de acompanhantes pedagógicos.

Os Acompanhantes Pedagógicos verificam *in loco* o trabalho das escolas, sugerem e encaminham soluções que visam à melhoria do processo educativo. Ao mesmo tempo, esse grupo trabalha diretamente com os resultados das avaliações externas, em especial com o Avalia-BH. A proximidade entre a escola e a gestão é um fator diferenciado no

sentido de possuírem acesso, tanto ao interior da escola quanto às questões pertinentes à gestão.

A equipe de acompanhamento tem uma reunião semanal entre seus membros para trocas e alinhamentos de postura no que concerne às práticas pedagógicas e de supervisão do trabalho nas escolas. Cada membro é responsável por, em média, três escolas que são distribuídas de forma a minorar o deslocamento de cada um, otimizando o trabalho.

A reunião durante o ano de 2014 fez-se semanalmente às segundas-feiras e apresentava como foco o alinhamento da gestão com os Acompanhantes e sua atuação junto às escolas. Esse momento é um espaço muito rico para o Núcleo Étnico-Racial identificar processos de temática específica nas escolas, assim como para a própria capacitação dos membros, a fim de agirem naquele espaço quando necessário.

Esse espaço é também um ambiente privilegiado para ações do GGPIR, já que é institucional e seus membros são a voz e a ação da própria SMED no ambiente escolar. É como um braço forte da gestão, com a presença física dentro da escola.

Acreditamos que esses profissionais ao terem acesso a um estudo específico, aumentarão o baixo rendimento dos alunos e, além disso, com destaque para os alunos pretos e pardos, serão capazes de identificar tanto as práticas ricas quanto as descartáveis, tornando-se ainda mais credenciados a observar ou não o crescimento deles. Essa deve ser a proposta do acompanhamento longitudinal desses alunos, ou seja, uma forma de ter informações sobre seu passado estudantil, o acompanhamento do momento presente como monitoria e perspectivas de qual ponto esse indivíduo poderá ser vislumbrado no futuro.

Os Acompanhantes Pedagógicos devem dar muita atenção à questão do racismo institucional dentro das escolas e práticas racistas entre os alunos que mostrarem-se naturalizadas por aquela unidade escolar. Um olhar treinado e interativo é de suma importância para poder contar uma nova história na vida de cada um desses alunos.

3.7 Institucionalizar a equidade como um dos critério de qualidade educacional

O Avalia-BH possibilita diversos estudos e contraposições em relação aos rendimentos dos estudantes. Através de seus dados, a instituição pode se satisfazer com a média dos alunos nos quatro níveis de desempenho ora existentes (abaixo do básico, básico, satisfatório e avançado), bem como aferir aspectos estatísticos mais conjugados com a posição de “Escola Cidadã” evocada por Freire *apud* Gadotti (1999, p. 01):

a Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço.

A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos- educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Mais do que aprender e ensinar, a escola encontra nas avaliações externas a capacidade de medir, através de critérios específicos, como está sendo este crescimento.

A escola cidadã vai além dessa medida. Ela se interessa não pelo conflito, mas pelo produto advindo dessa relação. Cabe ao gestor direcionar o potencial presente nas análises para crivar um ponto de referência positivo numa proposta educacional que atenda a necessidade imediata e futura do cidadão.

Ao colocar a equidade como critério de qualidade nos resultados do Avalia-BH, a SMED assume uma trajetória de cumplicidade com seus cidadãos, interessando-seno fato de que nenhum aluno ficará para trás, e, mais do que isso, explicitando que Belo Horizonte tem a capacidade não de massificar seus estudantes, mas de teratitudes diferentes com atores diferentes para que todos alcancem o objetivo de uma educação cidadã, justa e com igualdade para todos.

Tal objetivo só será alcançado se as escolas assumirem a diferença que personaliza e, por isso, aproximarem os seres. Torna-se imprescindível, portanto, reconhecer que brancos e negros têm trajetórias paralelas, da mesma forma que a escola entende que alunos têm tempos diferentes de aprendizagem, compreendendo que ambos

possuem suas dificuldades, mas que os negros enfrentam uma pressão maior e mais negativa se comparado ao que experiencia o branco.

A figura 8 encerra os elementos gráficos, tabelas e quadros deste trabalho, sem a necessidade de se explicitar se é um sistema para brancos, pretos ou pardos. É um sistema para os estudantes da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte, cuja confiança no empenho dos profissionais reflita-se na mudanças dos gráficos aqui presentes em uma revisão futura deste estudo.

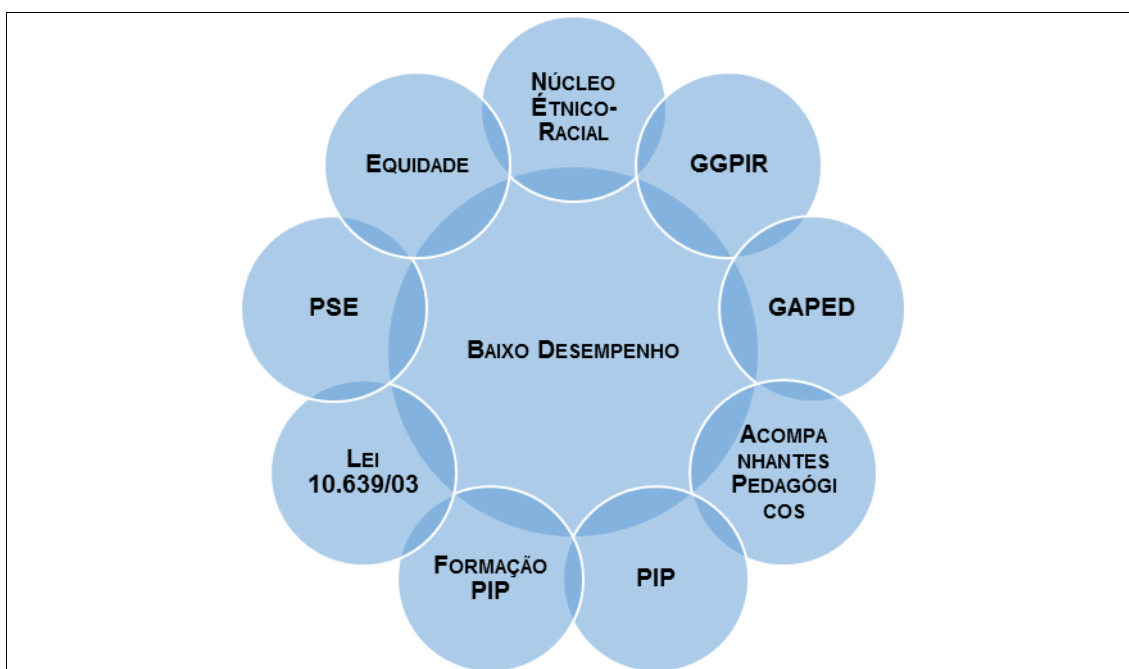


Figura 8 - Visão Sistêmica do PAE agindo em prol do estudante de baixo desempenho

Fonte: Elaboração própria

Encerro este PAE esperando que tal estudo sirva como um receituário de experimentação, longe de ser a verdade absoluta, mas um ponto inicial para reverter um processo histórico de ausências, invisibilidades e conceitos pré-determinados que se tornaram o comportamento do poder público, das estatísticas frias e do racismo que se transveste de democracia racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antevê Freire que as relações sociais por si só não são cidadãs. Percebendo que a escola é um espaço de conflito e esse conflito deve ser auditado pelas autoridades superiores, para que a democracia possa suplantar ao autoritarismo que traz as mazelas da intenção de um indivíduo sobre o outro, de um grupo sobre o outro e, finalmente, de uma raça sobre a outra. Caso não se tenha esse cuidado, sairemos do espaço democrático no qual Boto *apud* Bobbio (2002a, p.124):

reconhece na democracia a forma de governo que melhor permite aproximar ética e política. Democracia faz-se com a política do reconhecimento de grupos em conflito e do atestado da legitimidade de sua existência. Esse é o primeiro ponto. Além disso, a democracia supõe alguma impessoalidade de regras para arbitrar os jogos de interesses; daí a possibilidade de uma vida comum, hábil para acatar e incorporar as diferenças. Afinal, desde o princípio, a ideia da barbárie tem a ver com a dificuldade de uma população compreender o que diz a outra. Nos termos de Bobbio: “Todo povo tende a considerar a si mesmo como civilizado e rejeita os outros povos como bárbaros. A contraposição entre nós, civilizados, e os outros bárbaros atravessa toda a história do Ocidente. Este juízo, porém, sofre de uma circular reciprocidade: todo povo é bárbaro para o outro.

Explicitar as relações existentes no espaço escolar e trabalhar para que elas sejam, de fato, relações humanas, e não fatores de opressão desnecessária e que irá alimentar o moto-contínuo de racializar por um lado e se invisibilizar pelo outro.

Essa diferença de relações iniciou-se na formação histórica do país, na permissão a uns, ao trabalho remunerado, ao acesso à terra, aos insumos agrícolas, aos incentivos fiscais, à cidadania plena, ao fato de ser cidadão, ao direito de possuir terras, ao direito à educação, ao direito de frequentar a escola, ao direito de professar sua fé, ao direito de ser tratado como estrangeiro, e a negação a outros, ao direito de livre associação, ao direito de se manifestar plástica e musicalmente, ao direito à capoeira e ao samba, ao direito ao voto, ao direito de receber espólios de guerras e ao direito a ter direitos.

Todos esses direitos foram negados e reconquistados por pessoas, grupos e movimentos que suplantaram a ideia de raça e pensaram como nação. Não é uma luta

dada, foi conquistada a cada cadeira, vaga na creche, no SUS, na mesa escolar, na universidade, nos cargos de destaque, no STJ e nas profissões mais nobres.

Cada conquista representa a vitória de um povo que sofreu e ainda sofre com holocaustos particulares que são diuturnamente maquiados em estatísticas policiais. Uma vitória que não pode ser maquiada pelo pensamento vil de uma vitória do sistema de cotas, uma vez que vitória é estar vivo e conseguir instituir um sistema reparador deste nível. Temporário, mas real e que já traz repercussões positivas para muitos invisibilizados e repercussões negativas para os poucos que sempre tiveram vez, voz e mídia.

Devemos deixar de ter o futuro ao acaso e fazer o amanhã acontecer pelas ações de hoje. Porque a educação de amanhã, acabou de começar. Esperar que o trabalho da escola pública ecoe “naturalmente” em vagas nos bancos da universidade, é a igualdade proferida pela democracia racial.

Exercer a cidadania através da escola, cuidando com equidade das mazelas que a história traz como realidade social, custará o exercício de uma força tarefa que deverá estar ciente da importância disso, do volume de trabalho e da intenção de se fazer uma outra história. Uma história diferente daquela que é contada por poucos e sofrida por muitos. Porque somos iguais, mas nossa diferença, entre brancos, pardos e pretos não é natural. É produto de uma história vil, calculista, em que cada movimento não é por acaso.

Este trabalho pretende, em seu desfecho, contribuir com a literatura pela utilização de dados e informações de nível municipal, que tragam dentro de si, a realidade dessas escolas, entendendo, acreditando e confiando que é este o espaço diferenciado e real para as mudanças sociopolíticas que Belo Horizonte e o Brasil necessitam. E que este sentimento de pertencimento respeite as diferenças históricas entre brancos, pardos e pretos, permitindo-se, assim, que a equidade, enquanto conceito de intervenção consciente aos menos favorecidos, venha trazer igualdade ao cidadão, aos povos de todas as raças e ao país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. **Pierre Bourdieu: A transformação social no contexto de "a reprodução"**. *Revista Inter Ação* 30.1 (2007). Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewArticle/1291>>. Acesso em 28 oct 2014.

ALVES, J.A. Lindgren. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos**. *Rev. bras. polít. int.*, Brasília, v. 45, n. 2, Dec. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Jun. 2014.

ANDRADE, P. S. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História**. São Carlos, 2006, 179p. Dissertação (Mestrado)– Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. 2006.

ARELARO, Lisete Regina. **O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005 1039. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 29 Out. 2013.

BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de LEMOS, Ana Heloisa. **Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano?** *Rev. adm. contemp.* [online]. 2005, vol.9, n.4 [cited 2014-07-08], pp. 31-52. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65522005000400003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1982-7849.

BELO HORIZONTE, Caderno Informativo – GGPIR – Grupo Gestor da Promoção da Igualdade Racial – PBH/2013.

_____. *Cadernos da Escola Plural* - Belo Horizonte, 13 de abril de 1998. Disponível em <<http://www.pbh.gov.br/SMED/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em 20 Set. 2013.

_____. Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial– CPIR. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=salacidadeao&tax=17988&lang=pt_BR&pg=5302&taxp=0&> Acesso em 8 set. 2013.

_____. *Desafios da formação – proposições curriculares ensino fundamental textos introdutórios* Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo horizonte. 2008.

_____. *Educa BH / Publicação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. - v.1, n.1 (2013). Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte / Secretaria Municipal de Educação, 2013. Anual.

_____. Organograma SMED – Disponível em <<http://htmlimg4.scribdassets.com/1n5c9dq64g177vp9/images/1-aae7ea5c0d.jpg>>. Acesso em 09 Set.2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. AVALIA BH – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual. Conteúdo: Revista da Gestão Escolar.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2003.

BROOKE, Nigel. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte MG. Ed. FinoTraço, 2012.

_____. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377- 401, 2006.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, Apr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Sept. 2014.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola de. **Escola Plural: a função de uma utopia**. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/te13.PDF>>. Acesso em 31 may 2014.

COURI, Cristina. **Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre o efeito-escola**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 449-472, set./dez. 2010.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85SJ7Q/2000000009.pdf?sequence=1>>. Acesso em 09 set. 2014.

DIEESE - A Inserção Dos Negros Nos Mercados De Trabalho Metropolitanos. Disponível em <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2012/2012pednegrosmet.pdf>>. Acesso em 20 Out. 2013. Novembro de 2012.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 May 2014.

Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 531-542, set./dez. 2010. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1607/1607.pdf>. Acesso em 04 Out. 2013.

FOGACA, Azuete and SALM, Cláudio L.. **Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil.** Cienc. Cult. [online]. 2006, vol.58, n.4. Disponível em <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a21v58n4.pdf>> Acesso em 23 oct 2014.

GADOTTI, M. I Seminário Internacional Itinerante De Educadores. 2ª Jornada Pedagógica Da Escola Cidadã. Disponível em <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491t003Ps002/Projeto_Esc_Cid_1999.pdf> Acesso em 01 jul. 2014.

GIUSTA, Agneta da Silva; EUCLIDES, Maria Angela Moraes; RAMÓN, Débora Aniceta de Melo. **Ciclos de formação na escola plural.** Belo Horizonte: CAPE:PBH. Disponível em <<http://www.pbh.gov.br/SMED/cape/outras/public/plural.htm>>. Acesso em 09 set. 2014.

GOVERNO MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Revista Avalia-BH Rede Municipal de Educação. 2012. Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/noticias/2012/06/revista-avalia-bh-2012>. Acesso em: 12 set. 2014.

Governo de Minas Gerais. Reinventando O Ensino Médio Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2013/Julho/17-07-13_-_reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf> Acesso em 03 Set. 2013.

GrupoTécnico de Trabalho sobre a Promoção da Igualdade Racial – Disponível em <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1033125>>. Acesso em 08 Set. 2013.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em sociologia.** Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp. 93-107. ISSN 1517-9702.

GUIMARÃES, Ana Lúcia. **Quero Ser Jogador De Futebol: Um Ensaio Sobre O Perfil De Jovens De Comunidades Que Participam Do Torneio Taça Nas Favelas Da Cufa, Em 2012.** Rev. Corpus Et Scientia, V. 8, N. 3, P. 45-65, Dez. 2012. Disponível Em <[Http://Apl.Unisuam.Edu.Br/Revistas/Index.Php/Corpusetscientia/Article/Viewfile/84/52](http://Apl.Unisuam.Edu.Br/Revistas/Index.Php/Corpusetscientia/Article/Viewfile/84/52)> Acesso Em 09 Set. 2014.

HAUFBAUER, Andreas. Ideologia do Branqueamento: Racismo à Brasileira, in Atas do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Porto, 2000. Lei Orgânica de Belo horizonte. Disponível em <<http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica>>. Acesso 12 set. 2014.

MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Estatística aplicada à educação.** / Carlos Augusto de Medeiros. – Brasília:Universidade de Brasília, 2009.136 p.

MUNANGA Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/superando_%20racismo_escola_milo.pdf. Acesso em 09 set 2014.

NAHAS, Maria Inês Pedrosa. **Metodologia de Construção de Índices e Indicadores Sociais, como Instrumentos Balizadores da Gestão Municipal da Qualidade de Vida Urbana: uma síntese da experiência de Belo Horizonte.** Disponível em <http://cendoc.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/migracao_urbanas/02pronex_16_Metodologia_Construcao_Indices.pdf>. Acesso em 20 de Jun. 2014.

NOGUEIRA, Oracy. (1955b), “**Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem (Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil)**”. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em 14 set. 2014.

OSÓRIO, Rafael. “**O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**”. Brasília, Ipea, TD n° 996. (2003)

PAIXÃO M, Rossetto I, Montovanele F, Carvano LM. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.** Rio de Janeiro: Garamond; 2010. Disponível em <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/relatorios%20pdf/Relatório_2009-2010.pdf> . Acesso em 14 set 2014

PAIXÃO, Marcelo. "Crítica da razão culturalista: relações raciais ea construção das desigualdades sociais no Brasil." Rio de Janeiro: ID/UFRJ (dissertação de mestrado em Economia), 148 p. (2005).

PBH - Índice de Vulnerabilidade da Saúde – 2012. Disponível em <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=ivsaude-risco2012.pdf>> Acesso em 20 Jun. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação eo sentido do Brasil.** Companhia das Letras. 2ed. 1995.

ROUSSEFF, Dilma, eMiriam Belchior. "INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE." 2008.

SALVIOTI FILHO, José. (1970, abr. 15). Entrevista: Gilberto Freyre. Revista Veja, n. 84, p4-5.

SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo. Raça: novas perspectivas. 2 ed. rev. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/_RAC%CC%A7A_2ed_RI.pdf_.pdf>. Acesso em 31 May 2014.

SARMENTO, Diva Chaves. **Criação dos sistemas municipais de ensino**. Educação e Sociedade. Dez., 2005, vol.26, no. 93, p.1363-1390.

SCHWARTZMAN, Simon; COSSÍO, Mauricio Blanco. Juventude, educação e emprego no Brasil. In: LEIVA, P. M.; SCHWARTZMAN, S.; FINOCCHIO, S. **Geração futuro**. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer, 2007. (Coleção Adenauer, 2).

SILVA, Rute da. V Encontro Brasileiro De Educação E Marxismo, Educação E Emancipação Humana. Educação Das Crianças No Contexto Da Reforma Educacional Brasileira Dos Anos 90: Uma Perspectiva Para Além Do Capital. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC –Brasil. 2011.

SILVA, Sérgio. E. *et al.* (2010) Avalia-BH: concepção, participação e resultados do programa de avaliação da educação da Rede Municipal de Educação. Rev. Pensar BH – Política Social, ano IX, n. 26, p. 5-9. Disponível em <http://pbh.gov.br/políticas-sociais> (acesso em 28-03-2013).

SILVA, Silvio José Albuquerque. Combate ao racismo / Silvio José Albuquerque e Silva. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008. Disponível em <http://funag.gov.br/loja/download/449-Combate_ao_Racismo.pdf> Acesso em 14 set 2014.

Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/sis_2010.pdf>. Acesso em 10 set 2014.

SOARES, Sergei (org.); Beltrão, Kaizôlwakami(org.); Barbosa, Maria Lígia de Oliveira(org.); Ferrão, Maria Eugénia(org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro; Ipea; 2005. 193 p.

SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.14, n.50, p.107-126. 2006.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n3/a08v7n3.pdf>> . Acesso em 12 set. 2014.

TELLES, Edward E. **O Significado da Raça na Sociedade Brasileira**. 2004. Princeton e Oxford. Disponível em <<https://www.princeton.edu/sociology/faculty/telles/livro-O-Significado-da-Raca-na-Sociedade-Brasileira.pdf>>. Acesso em 01 Jul. 2014.

THEODORO, Mário. (org.) 2008. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf> Acesso em 03 jan. 2014.

VALADARES, Juarez Melgaço. **A Escola Plural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-162423/>. Acesso em 10 set. 2014.

ZAIDAN, Samira. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em <<http://www2.unimep.br/endipec/0101s.pdf>>. Acesso em 15 Out. 2013.

SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.14, n.50, p.107-126. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410>>. Acesso em 10 Out. 2014.

APÊNDICE

Tabela 12 - Índice Socioeconômico das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte – 2013

N.	INEP	Escola	ISE_2013 (0-10)
1	31003280	Escola Municipal Professora Maria Modesta Cravo	7,3
2	31003581	Escola Municipal Lídia Angélica	7,1
3	31002780	Escola Municipal Governador Carlos Lacerda	7
4	31002615	Escola Municipal EmidioBerutto	6,99
5	31223689	Escola Municipal Paulo Mendes Campos	6,88
6	31003026	Escola Municipal Júlia Paraíso	6,86
7	31002631	Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira	6,85
8	31003166	Escola Municipal Maria de Rezende Costa	6,85
9	31003778	Escola Municipal Sebastiana Novais	6,8
10	31331589	Escola Municipal Dom Bosco	6,8
11	31003336	Escola Municipal Dom Orione	6,77
12	31003441	Escola Municipal Imaco	6,76
13	31247294	Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade	6,75
14	31294641	Escola Municipal Padre Marzano Matias	6,74
15	31003549	Escola Municipal José Madureira Horta	6,74
16	31003611	Escola Municipal Elisa Buzelin	6,73
17	31002682	Escola Municipal Francisca Alves	6,73
18	31005291	Escola Municipal Professor Lourenço de Oliveira	6,71
19	31250651	Escola Municipal Anísio Teixeira	6,68
20	31217891	Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes	6,67
21	31003328	Escola Municipal Professor Cláudio Brandão	6,67
22	31003085	Escola Municipal Luiz Gatti	6,64
23	31217794	Escola Municipal Marlene Pereira Rancante	6,62
24	31003310	Escola Municipal Dom Jaime de Barros Câmara	6,61
25	31219568	Escola Municipal Professor Amilcar Martins	6,61
26	31002917	Escola Municipal Ana Alves Teixeira	6,59
27	31002658	Escola Municipal Padre Flávio Giammetta	6,58
28	31247308	Escola Municipal Hélio Pellegrino	6,57

29	31003069	Escola Municipal Luigi Toniolo	6,56
30	31003263	Escola Municipal Professora Isaura Santos	6,54
31	31003531	Escola Municipal Cônsul Antônio Cadar	6,53
32	31212768	Escola Municipal Henriqueta Lisboa	6,53
33	31212776	Escola Municipal Dulce Maria Homem	6,53
34	31217841	Escola Municipal Vinícius de Moraes	6,52
35	31003808	Escola Municipal Tristão da Cunha	6,51
36	31003492	Escola Municipal Antônio Gomes Horta	6,49
37	31003824	Escola Municipal Geraldo Teixeira da Costa	6,49
38	31002674	Escola Municipal Marconi	6,48
39	31003379	Escola Municipal Professor Mello Cançado	6,48
40	31003115	Escola Municipal Aurélio Pires	6,47
41	31294659	Escola Municipal Professor Hilton Rocha	6,47
42	31003247	Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti	6,46
43	31002984	Escola Municipal João Pinheiro	6,46
44	31003107	Escola Municipal Magalhães Drumond	6,46
45	31003301	Escola Municipal Antônio Aleixo	6,44
46	31003042	Escola Municipal Levindo Lopes	6,44
47	31003182	Escola Municipal Professor Mário Werneck	6,44
48	31003557	Escola Municipal Cora Coralina	6,43
49	31003123	Escola Municipal Maria de Magalhães Pinto	6,43
50	31219231	Escola Municipal Santa Terezinha	6,42
51	31003794	Escola Municipal Tancredo Phideas Guimarães	6,41
52	31002739	Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo	6,41
53	31003077	Escola Municipal Augusta Medeiros	6,41
54	31003450	Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso	6,4
55	31002704	Escola Municipal Francisca de Paula	6,4
56	31003816	Escola Municipal Vicente Guimarães	6,4
57	31002712	Escola Municipal Salgado Filho	6,38
58	31002810	Escola Municipal Padre Edeimar Massote	6,37
59	31002933	Escola Municipal Pedro Aleixo	6,37
60	31003662	Escola Municipal Minervina Augusta	6,36
61	31219223	Escola Municipal Oswaldo França Júnior	6,35
62	31002828	Escola Municipal Honorina de Barros	6,33
63	31003514	Escola Municipal Cônego Raimundo Trindade	6,33
64	31003573	Escola Municipal Desemb. Loreto Rib. de Abreu	6,33
65	31003344	Escola Municipal Professor Domiciano Vieira	6,32

66	31206521	Escola Municipal Professor Tabajara Pedroso	6,32
67	31002801	Escola Municipal Helena Antipoff	6,32
68	31003743	Escola Municipal Professor Moacyr Andrade	6,32
69	31217883	Escola Municipal Murilo Rubião	6,31
70	31003506	Escola Municipal Joaquim dos Santos	6,31
71	31003719	Escola Municipal Professora Helena Abdalla	6,3
72	31003484	Escola Municipal Hilda Rabello Matta	6,3
73	31003751	Escola Municipal Professor Pedro Guerra	6,29
74	31003689	Escola Municipal Presidente Tancredo Neves	6,29
75	31330850	Escola Municipal Dr José Xavier Nogueira	6,29
76	31003646	Escola Municipal Milton Campos	6,29
77	31003425	Escola Municipal Tenente Manoel Magalhães Penido	6,29
78	31003565	Escola Municipal José Maria Alkmim	6,29
79	31002861	Escola Municipal Hugo Pinheiro Soares	6,27
80	31232009	Escola Municipal Armando Ziller	6,26
81	31217786	Escola Municipal Aurélio Buarque de Holanda	6,26
82	31219193	Escola Municipal Professora Maria Mazarello	6,25
83	31305499	Escola Municipal José de Calasanz	6,25
84	31002691	Escola Municipal Mons. João Rodrigues de Oliveira	6,25
85	31003760	Escola Municipal Deputado Renato Azeredo	6,2
86	31003212	Escola Municipal Professora Efigênia Vidigal	6,2
87	31002941	Escola Municipal Prof. João Camilo de Oliv. Torres	6,18
88	31003204	Escola Municipal Mestre Ataíde	6,18
89	31002895	Escola Municipal Padre Henrique Brandão	6,16
90	31003727	Escola Municipal Professora Ondina Nobre	6,15
91	31231991	Escola Municipal Maria da Assunção de Marco	6,15
92	31223654	Escola Municipal José Maria dos Mares Guia	6,14
93	31002747	Escola Municipal Francisco Bressane de Azevedo	6,14
94	31003638	Escola Municipal Francisco Campos	6,14
95	31231975	Escola Municipal Pedro Nava	6,13
96	31217824	Escola Municipal Eloy Heraldo Lima	6,13
97	31002992	Escola Municipal Antônio Salles Barbosa	6,11
98	31003409	Escola Municipal Sebastião Guilherme de Oliveira	6,11
99	31002798	Escola Municipal Agenor Alves de Carvalho	6,1
100	31003191	Escola Municipal Carlos Góis	6,1
101	31002976	Escola Municipal Pérsio Pereira Pinto	6,1
102	31212792	Escola Municipal Jardim Felicidade	6,09

103	31224111	Escola Municipal Governador Ozanam Coelho	6,09
104	31003131	Escola Municipal Professora Alice Nacif	6,09
105	31273252	Escola Municipal União Comunitária	6,09
106	31217867	Escola Municipal Edith Pimenta da Veiga	6,08
107	31003018	Escola Municipal Prefeito Aminthas de Barros	6,07
108	31003476	Escola Municipal Antônia Ferreira	6,06
109	31002836	Escola Municipal Aires da Mata Machado	6,05
110	31003034	Escola Municipal Arthur Guimarães	6,05
111	31003000	Escola Municipal Jonas Barcellos Corrêa	6,04
112	31003140	Escola Municipal Maria das Neves	6,04
113	31219398	Escola Municipal Prefeito Oswaldo Pieruccetti	6,03
114	31003697	Escola Municipal Professora Acidália Lott	6,03
115	31003620	Escola Municipal Mário Mourão Filho	6,01
116	31002593	Escola Municipal Belo Horizonte	5,98
117	31346900	Escola Municipal Zilda Arns	5,98
118	31003671	Escola Municipal Moisés Kalil	5,98
119	31003701	Escola Municipal Professora Consuelita Cândida	5,98
120	31003603	Escola Municipal Maria Silveira	5,97
121	31002950	Escola Municipal Antônio Mourão Guimarães	5,97
122	31003255	Escola Municipal Cônego Sequeira	5,97
123	31003417	Escola Municipal Senador Levindo Coelho	5,96
124	31002968	Escola Municipal João do Patrocínio	5,95
125	31003387	Escola Municipal Santos Dumont	5,95
126	31353752	Escola Municipal Sérgio Miranda	5,95
127	31312614	Escola Municipal Acadêmico Vivaldi Moreira	5,95
128	31003433	Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes	5,94
129	31003590	Escola Municipal Dora TomichLaender	5,94
130	31217832	Escola Municipal Luiz Gonzaga Júnior	5,93
131	31002925	Escola Municipal Israel Pinheiro	5,93
132	31002844	Escola Municipal Honorina Rabello	5,93
133	31218618	Escola Municipal Padre Francisco Carvalho Moreira	5,93
134	31219185	Escola Municipal Anne Frank	5,9
135	31233366	Escola Municipal Rui da Costa Val	5,9
136	31232017	Escola Municipal Presidente João Pessoa	5,89
137	31002763	Escola Municipal George Ricardo Salum	5,89
138	31003239	Escola Municipal Carmelita Carvalho Garcia	5,88
139	31305481	Escola Municipal Professor Paulo Freire	5,87

140	31003522	Escola Municipal Josefina Souza Lima	5,87
141	31003468	Escola Municipal Gracy Vianna Lage	5,87
142	31217859	Escola Municipal da Vila Pinho	5,86
143	31283002	Escola Municipal Professor Edgar da Matta Machado	5,85
144	31244473	Escola Municipal CIAC Lucas Monteiro Machado	5,84
145	31003735	Escola Municipal Professor Milton Lage	5,83
146	31003786	Escola Municipal Secretário Humberto Almeida	5,83
147	31003298	Escola Municipal Deputado Milton Salles	5,82
148	31003158	Escola Municipal Benjamim Jacob	5,82
149	31002771	Escola Municipal Oswaldo Cruz	5,8
150	31283011	Escola Municipal Florestan Fernandes	5,76
151	31003051	Escola Municipal Prefeito Souza Lima	5,76
152	31003093	Escola Municipal Professora Alcida Torres	5,75
153	31217875	Escola Municipal Fernando Dias Costa	5,72
154	31312622	Escola Municipal Herbert José de Souza	5,72
155	31003395	Escola Municipal São Rafael	5,69
156	31003174	Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri	5,68
157	31002852	Escola Municipal Padre Guilherme Peters	5,66
158	31003221	Escola Municipal Mestre Paranhos	5,65
159	31212784	Escola Municipal Professor Edson Pisani	5,65
160	31294632	Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga	5,64
161	31353760	Escola Municipal Presidente Itamar Franco	5,6
162	31231983	Escola Municipal Ulysses Guimarães	5,57
163	31205699	Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo	5,56
164	31219550	Escola Municipal Sobral Pinto	5,56
165	31002887	Escola Municipal Hugo Werneck	5,51
166	31346853	Escola Municipal Doutor Júlio Soares	5,5
167	31330868	Escola Municipal Vila Fazendinha	5,48

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados da GAPED.

Tabela 13 - Estatística Descritiva do 3º ano no Avalia-BH 2013

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Limite Inferior	Limite Superior		
BRANCA	3057	197,447566	44,9452358	0,8128978	195,853684	199,041447	70,7882	324,6778
AMARELA	6	197,530838	43,5418757	17,7758963	151,836442	243,225234	146,6466	269,2975
INDÍGENA	2	201,327221	49,8869862	35,2754263	-246,889567	649,544009	166,0518	236,6026
PARDA	7227	186,648482	43,6969386	0,5140105	185,640872	187,656093	58,9721	324,6778
PRETA	1003	181,229128	44,247914	1,3971477	178,487457	183,970799	71,2669	323,786
Total	11295	189,098401	44,3993704	0,4177666	188,279506	189,917297	58,9721	324,6778

Fonte: GAPED

Tabela 14 – Análise de Variância da comparação das médias – 3º ano

	Soma Quadrados	Dados do Processo	Quadrado Médio	F	P-valor
Between Groups	319313,171	4	79828,293	41,07	0
Within Groups	21944595,26	11290	1943,72		
Total	22263908,43	11294			

Fonte: GAPED

Tabela 15 - Comparação das Médias entre os grupos étnico-raciais –5º ano

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Limite Inferior	Limite Superior		
BRANCA	3425	225,316381	44,9325795	0,7677699	223,811048	226,821714	98,5965	349,6805
AMARELA	5	247,976033	31,3470623	14,0188324	209,053514	286,898551	197,528	274,6038
PARDA	6846	213,026721	43,9489363	0,5311656	211,985472	214,067971	94,1403	347,6899
PRETA	961	208,06406	44,3006443	1,429053	205,259632	210,868489	106,6082	333,8341
Total	11237	216,363708	44,6934268	0,4216173	215,537264	217,190151	94,1403	349,6805

Fonte: GAPED

Tabela 16 - Análise de Variância da comparação das médias – 5º ano

	Soma Quadrados	Dados do Processo	Quadrado Médio	F	P-valor
BetweenGroups	421942,82	3	140647,607	71,742	0
WithinGroups	22021994,11	11233	1960,473		
Total	22443936,92	11236			

Fonte: GAPED

Tabela 17 - Comparação das Médias entre os grupos étnicos-raciais –9º ano

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Limite Inferior	Limite Superior		
BRANCA	3061	256,293572	46,5784497	0,8418861	254,642852	257,944291	105,6289	385,8516
AMARELA	2	185,690815	62,9620484	44,5208914	380,000745	751,382376	141,1699	230,2117
INDÍGENA	3	204,678633	76,8606816	44,3755352	13,746115	395,61115	149,2148	292,4138
PARDA	5925	247,281159	45,6062237	0,5924885	246,119666	248,442653	115,7217	377,7997
PRETA	766	244,004896	43,9899237	1,5894206	240,884753	247,12504	106,1011	371,9695
Total	9757	249,825629	46,0216925	0,4659126	248,912344	250,738914	105,6289	385,8516

Fonte: GAPED

Tabela 18 - Análise de Variância da comparação das médias – 9º ano

	Soma Quadrados	Dados do Processo	Quadrado Médio	F	P-valor
BetweenGroups	206709,211	4	51677,303	24,636	0
WithinGroups	20456461,5	9752	2097,668		
Total	20663170,71	9756			

Fonte: GAPED

**Tabela 19 - Tabela de Comparações Múltiplas das Médias – 3º ano – Avalia-BH/2013
– Língua Portuguesa**

Tukey HSD						
(I) racacor_recode	(J) racacor_recode	Centro (I-J)	Std. Error	P- valor	95% Confidence Interval	
					Limite Inferior	Limite Superior
BRANCA	AMARELA	-0,0832725	18,0163567	1	-49,235776	49,069231
	INDÍGENA	-3,8796551	31,1848628	1	-88,958682	81,199372
	PARDA	10,7990832*	0,9511984	0	8,204009	13,394157
	PRETA	16,2184372*	1,6042855	0	11,841601	20,595274
AMARELA	BRANCA	0,0832725	18,0163567	1	-49,069231	49,235776
	INDÍGENA	-3,7963826	35,9974044	1	-102,00506	94,412295
	PARDA	10,8823557	18,0061721	0,974	-38,242363	60,007074
	PRETA	16,3017097	18,0524565	0,896	-32,949283	65,552702
INDÍGENA	BRANCA	3,8796551	31,1848628	1	-81,199372	88,958682
	AMARELA	3,7963826	35,9974044	1	-94,412295	102,00506
	PARDA	14,6787383	31,17898	0,99	-70,384239	99,741716
	PRETA	20,0980923	31,2057326	0,968	-65,037872	105,234057
PARDA	BRANCA	-10,7990832*	0,9511984	0	-13,394157	-8,204009
	AMARELA	-10,8823557	18,0061721	0,974	-60,007074	38,242363
	INDÍGENA	-14,6787383	31,17898	0,99	-99,741716	70,384239
	PRETA	5,4193540*	1,4855499	0,002	1,366454	9,472254
PRETA	BRANCA	-16,2184372*	1,6042855	0	-20,595274	-11,841601
	AMARELA	-16,3017097	18,0524565	0,896	-65,552702	32,949283
	INDÍGENA	-20,0980923	31,2057326	0,968	-105,234057	65,037872
	PARDA	-5,4193540*	1,4855499	0,002	-9,472254	-1,366454

*. The Centro is significant at the 0.05 level.

Fonte: GAPED

Tabela 20 – Teste de Tukey - 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

racacor_recode	N	Subset for alpha =
		0.05
		1
preta	1003	181,229128
parda	7227	186,648482
branca	3057	197,447566
amarela	6	197,530838
indígena	2	201,327221
P-valor		0,904
Means for groups in homogeneous subsets are displayed.		
Uses Harmonic Mean Sample Size = 7,484.		
The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.		

Fonte: GAPED

Tabela 21 - Tabela de comparações múltiplas das médias - 5º ano - Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Tukey HSD						
(I) racacor_recode	(J) racacor_recode	MeanDifference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% ConfidenceInterval	
					LowerBound	UpperBound
BRANCA	AMARELA	-22,6596516	19,8158274	0,663	-73,574762	28,255459
	PARDA	12,2896596*	0,9266977	0	9,908588	14,670732
	PRETA	17,2523205*	1,616303	0	13,099365	21,405276
AMARELA	BRANCA	22,6596516	19,8158274	0,663	-28,255459	73,574762
	PARDA	34,9493112	19,8086088	0,291	-15,947251	85,845874
	PRETA	39,9119721	19,8528247	0,184	-11,0982	90,922144
PARDA	BRANCA	-12,2896596*	0,9266977	0	-14,670732	-9,908588
	AMARELA	-34,9493112	19,8086088	0,291	-85,845874	15,947251
	PRETA	4,9626609*	1,5252548	0,006	1,043646	8,881675
PRETA	BRANCA	-17,2523205*	1,616303	0	-21,405276	-13,099365
	AMARELA	-39,9119721	19,8528247	0,184	-90,922144	11,0982
	PARDA	-4,9626609*	1,5252548	0,006	-8,881675	-1,043646

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Fonte: GAPED

Tabela 22 - Teste de Tukey - 5º ano - Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

TukeyHSD ^{a,b}			
racacor_recode	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
PRETA	961	208,06406	
PARDA	6846	213,026721	213,026721
BRANCA	3425	225,316381	225,316381
AMARELA	5	247,976033	
Sig.		0,609	0,062
Means for groups in homogeneous subsets are displayed.			
a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 19,853.			
b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.			

Fonte: GAPED

Tabela 23 - Teste de Tukey - 9º ano - Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

TukeyHSD ^{a,b}		
racacor_recode	N	Subset for alpha = 0.05
		1
AMARELA	2	185,690815
INDÍGENA	3	204,678633
PRETA	766	244,004896
PARDA	5925	247,281159
BRANCA	3061	256,293572
Sig.		0,059
Means for groups in homogeneous subsets are displayed.		
a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 5,987.		
b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.		

Fonte: GAPED

**Tabela 24 - Tabela de comparações múltiplas das médias - 9º ano - Avalia-BH/2013 –
Língua Portuguesa**

Tukey HSD						
(I) racacor_recode	(J) racacor_recode	MeanDifference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% ConfidenceInterval	
					LowerBound	UpperBound
BRANCA	AMARELA	70,6027563	32,3962876	0,188	-17,783553	158,989065
	INDÍGENA	51,6149391	26,4557756	0,29	-20,56396	123,793838
	PARDA	9,0124123*	1,0194731	0	6,230999	11,793826
	PRETA	12,2886753*	1,8503402	0	7,24042	17,336931
AMARELA	BRANCA	-70,6027563	32,3962876	0,188	-158,989065	17,783553
	INDÍGENA	-18,9878173	41,8097708	0,991	-133,056793	95,081158
	PARDA	-61,5903441	32,3911747	0,317	-149,962704	26,782016
	PRETA	-58,314081	32,4279607	0,375	-146,786803	30,158641
INDÍGENA	BRANCA	-51,6149391	26,4557756	0,29	-123,793838	20,56396
	AMARELA	18,9878173	41,8097708	0,991	-95,081158	133,056793
	PARDA	-42,6025268	26,4495144	0,49	-114,764343	29,55929
	PRETA	-39,3262637	26,4945512	0,573	-111,610953	32,958426
PARDA	BRANCA	-9,0124123*	1,0194731	0	-11,793826	-6,230999
	AMARELA	61,5903441	32,3911747	0,317	-26,782016	149,962704
	INDÍGENA	42,6025268	26,4495144	0,49	-29,55929	114,764343
	PRETA	3,2762631	1,7585526	0,338	-1,52157	8,074096
PRETA	BRANCA	-12,2886753*	1,8503402	0	-17,336931	-7,24042
	AMARELA	58,314081	32,4279607	0,375	-30,158641	146,786803
	INDÍGENA	39,3262637	26,4945512	0,573	-32,958426	111,610953
	PARDA	-3,2762631	1,7585526	0,338	-8,074096	1,52157

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Fonte: GAPED

Tabela 25 - VariablesEntered/Removed
- 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Model	VariablesEntered	VariablesRemoved	Method
1	racacor_recode	.	Enter

a. All requested variables entered.
b. Dependent Variable: LP_VL_PRF_ALN_13

Fonte: GAPED

Tabela 26 - ModelSummary - 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,119 ^a	0,014	0,014	44,0847124

a. Predictors: (Constant), racacor_recode

Fonte: GAPED

Tabela 27 – ANOVA - 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	316393,566	1	316393,566	162,799	,000 ^a
	Residual	21947514,87	11293	1943,462		
	Total	22263908,43	11294			

a. Predictors: (Constant), racacor_recode
b. Dependent Variable: LP_VL_PRF_ALN_13

Fonte: GAPED

Tabela 28 – Coefficients-a - 3º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Coefficients ^a						
Model		UnstandardizedCoefficients		StandardizedCoefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	201,35	1,046		192,494	0
	racacor_recode	-3,74	0,293	-0,119	-12,759	0

a. Dependent Variable: LP_VL_PRF_ALN_13

Fonte: GAPED

Tabela 29 - VariablesEntered/Removed - 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

VariablesEntered/Removed ^b			
Model	VariablesEntered	VariablesRemoved	Method
1	racacor_recode		. Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: LP_VL_PRF_ALN_13

Fonte: GAPED

Tabela 30 - ModelSummary - 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

ModelSummary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,136 ^a	0,019	0,019	44,2774497

a. Predictors: (Constant), racacor_recode

Fonte: GAPED

Tabela 31 – ANOVA - 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

ANOVA ^b						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	417803,079	1	417803,079	213,111	,000 ^a
1	Residual	22026133,85	11235	1960,493		
	Total	22443936,92	11236			

a. Predictors: (Constant), racacor_recode

b. Dependent Variable: LP_VL_PRF_ALN_13

Fonte: GAPED

Tabela 32 – Coefficients-a - 5º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Model	UnstandardizedCoefficients		StandardizedCoefficients		t	Sig.
	B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	229,572	0,997		230,369	0
	racacor_recode	-4,166	0,285	-0,136	-14,598	0

a. Dependent Variable: LP_VL_PRF_ALN_13

Fonte: GAPED

Tabela 33 - VariablesEntered/Removed - 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Model	VariablesEntered	VariablesRemoved	Method
1	racacor_recode	.	Enter

a. All requested variables entered.
b. Dependent Variable: LP_VL_PRF_ALN_13

Fonte: GAPED

Tabela 34 - ModelSummary - 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,096 ^a	0,009	0,009	45,8105109

a. Predictors: (Constant), racacor_recode

Fonte: GAPED

Tabela 35 – ANOVA - 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	191299,314	1	191299,314	91,156	,000a
1 Residual	20471871,39	9755	2098,603		
Total	20663170,71	9756			

a. Predictors: (Constant), racacor_recode
b. Dependent Variable: LP_VL_PRF_ALN_13

Fonte: GAPED

Tabela 36 – Coefficients-a - 9º ano – Avalia-BH/2013 – Língua Portuguesa

Model	UnstandardizedCoefficients		StandardizedCoefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	259,281	1,094		237,105	0
1 racacor_recode	-3,014	0,316	-0,096	-9,548	0

a. Dependent Variable: LP_VL_PRF_ALN_13

Fonte: GAPED

Tabela 37 - Homogeneidade das variâncias - 5º ano

Homogeneidade das variâncias - 5º ano			
LP_VL_PRF_ALN_13			
LeveneStatistic	df1	df2	Sig.
1,388	3	11233	,244

Fonte: GAPED

Tabela 38 - Homogeneidade das variâncias - 9º ano

Homogeneidade das variâncias - 9º ano			
LP_VL_PRF_ALN_13			
LeveneStatistic	df1	df2	Sig.
1,857	4	9752	,115

Fonte: GAPED