

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**O NÃO-LUGAR DO SUJEITO NEGRO NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

  
**Prof. Dr. Carlo Florentini**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21552-0

**TAMYRIS PROENÇA BONILHA**

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ÂNGELA FÁTIMA SOLIGO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

Campinas  
2012

i

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B641n	Bonilha, Tamyris Proença, 1987- O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira / Tamyris Proença Bonilha. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.  Orientador: Ângela Fátima Soligo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Racismo. 2. Negros – Educação. 3. Exclusão escolar. 4. Preconceito racial. I. Soligo, Ângela Fátima. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	12-054/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês** The absence of black student in the brazilian education

**Palavras-chave em inglês:**

**Racism**

Racism

Blacks – Education

Exclusion School

Racial prejudice

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Ângela Fátima Soligo (Orientadora)

Dirceu da Silva

Vânia Aparecida Martins Bernardes

**Data da defesa:** 22/03/2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [tamyrisbonilha@gmail.com](mailto:tamyrisbonilha@gmail.com)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

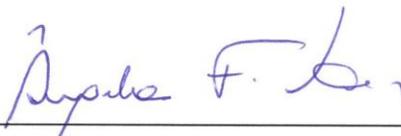
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**“O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira”**

Autora: **TAMYRIS PROENÇA BONILHA**  
Orientadora: **Profa. Dra. ANGELA FÁTIMA SOLIGO**

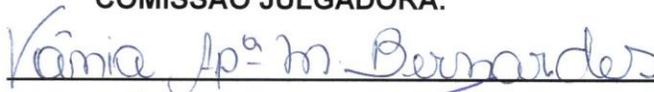
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em defendida por **TAMYRIS PROENÇA BONILHA** e aprovada pela Comissão Julgadora.

**Data: 22/03/2012**



\_\_\_\_\_  
**ORIENTADORA**

**COMISSÃO JULGADORA:**



**2012**

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup>. Ângela Soligo pela ajuda, amizade, indicação de caminhos, paciência, ensinamentos e conselhos prestados.

Ao meu amor Guilherme Garnica pelo companheirismo, paciência, incentivo e por todo o apoio ao longo do trabalho.

Aos professores da Faculdade de Educação que colaboraram significativamente para meu crescimento profissional e acadêmico, através das disciplinas ministradas e de todo o conhecimento compartilhado.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, para a conclusão desta pesquisa.

*“É muito melhor arriscar coisas grandiosas, alcançar triunfos e glórias, mesmo expondo-se a derrota, do que formar fila com os pobres de espírito que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem nessa penumbra cinzenta que não conhece vitória nem derrota”.*

Theodore Roosevelt

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar dados estatísticos educacionais acerca da trajetória do sujeito negro, na educação básica, de modo a identificar as regiões do Brasil que apresentam os maiores índices de exclusão escolar, e relacioná-los ao contexto político e social, a fim de identificar possíveis mecanismos que influenciam o sucesso e o fracasso escolar destes sujeitos. Foram utilizados para coleta de dados algumas fontes oficiais de pesquisa, tais como: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa); DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), bem como outras fontes de natureza teórica que fundamentaram as discussões e análise dos dados. A partir da análise dos dados, constatou-se: disparidade entre o número de alunos pretos e alunos pardos, em todos os níveis de ensino, situação esta, compreendida na lógica do ideal de branqueamento; os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio representam os níveis de ensino com exclusão escolar do aluno negro. A exclusão do negro é um problema nacional, não estando circunscrita a uma região específica, isto é, o aluno negro sofre as consequências da discriminação racial em todas as regiões do país, e em todos os níveis de ensino. Esta pesquisa é de grande relevância acadêmica e social, na medida em que revela as fragilidades e deficiências existentes nos dados do Censo Escolar, e ressalta a urgência na melhora das estratégias de coleta dos dados, bem como a necessidade de maior acompanhamento e conscientização sobre sua importância para a sociedade.

**Palavras-Chave:** Racismo, Exclusão Escolar do Negro, Preconceito racial.

## ABSTRACT

This study aims to analyze statistical data about the black person educational history in basic education. It is intended to relate and to question the School Census data, identifying the Brazilian regions with the greater reduction in the black student's proportion over the education levels, in order to relate them to social and political context and to identify mechanisms that influence scholar success or failure of these subjects. It was used for data collection some official sources, such as: IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics); INEP (National Institute of Studies and Research); DIEESE (Department of Statistics and Socioeconomic Studies), as well as other theoretical sources to substantiate data discussions and analysis. From the data analysis, we identified: disparity between the number of black students and brown students at all levels of education, a situation, understood into the bleaching ideal logic; the highest proportion of black students are concentrated in children education, specifically in pre-school; the elementary school final years and high school levels of education represent the smallest proportion of black students, that is, as the passage of years in elementary school, black students gradually disappear from the educational statistics and, therefore, the school. The exclusion of black person is a national problem, not being limited to a specific region, that is, black students suffer the consequences of racial discrimination in every region of the country, and in every level of education. This research reveals the weaknesses and deficiencies in the school census data, and highlights the urgency in improving data collection strategies, as well as the need for increased monitoring and awareness of their importance to society.

**Keywords:** Racism, Exclusion of Black Student, Racial Prejudice.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - Contextualização Teórica: o Racismo no Brasil.....	08
CAPÍTULO II - O Negro e a Educação Brasileira.....	45
1. O Legado da Escravidão no Campo da Educação.....	48
2. O Negro e a Educação, no Final do Século XX.....	50
3. O Negro e a Educação, no Século XXI.....	53
4. O Racismo e a Legislação Brasileira.....	62
CAPÍTULO III - Algumas Considerações sobre a Pesquisa e seus Procedimentos Metodológicos.....	64
1. A pesquisa com dados estatísticos.....	64
2. Principais Fontes de Dados.....	66
2.1. Censo da Educação Básica.....	66
2.2. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.....	69
3. Algumas limitações no campo da pesquisa.....	70
3.1. Quando a ausência de dados representa um dado.....	72
3.2. Alunos com a cor/raça não-declarada.....	74
CAPÍTULO III – <i>Censo</i> Escolar: o que revela e o que esconde?.....	79
1. Considerações gerais sobre os dados.....	79
1.1 A questão racial e o contexto político (2007 – 2009).....	81
2. A exclusão do aluno negro nas diferentes regiões do Brasil.....	87

2.1. Um panorama geral – Brasil.....	87
2.2. Região Norte.....	90
2.3. Região Nordeste.....	96
2.4. Região Centro-Oeste.....	103
2.5. Região Sudeste.....	107
2.6. Região Sul.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS	
Tabela 2.....	135
Tabela 3.....	136
Tabela 3.1.....	13

## APRESENTAÇÃO

*Por que uma aluna de Pedagogia, branca estuda racismo? Isso não é um problema de negros?*

Na condição de pesquisadora de mestrado, de cor de pele branca, atravessada pelas questões do racismo em relação ao negro, deparei-me, em algumas situações, com o *estranhamento* no meio acadêmico, pelo fato de ser uma pesquisadora branca e ter como objeto de estudo a questão do negro e da exclusão social.

Quando um pesquisador branco tem por objeto o racismo em relação ao negro, não são as cores de pele que estão no foco do estudo, mas sim os problemas sociais que se originam pela diversidade de cores de pele e pela hierarquia estabelecida em função da submissão da população afro-descendente.

O racismo não é um problema apenas dos negros, ou sobre o qual brancos devem se preocupar apenas por motivações humanitárias, mas um fenômeno no qual estamos todos imbricados, envolvidos intrinsecamente em suas teias, e por isso, ele deve ser visto como um fenômeno determinante para a vida de todos e cada um dos brasileiros.

Assim, o interesse central deste estudo surgiu a partir de um questionamento, durante o curso de Graduação em Pedagogia, que se referia às condições de permanência do sujeito negro<sup>1</sup> ingressante na universidade através de uma política de ação afirmativa. Era provocadora a diferença da representatividade da população negra em relação à população branca na universidade, os espaços acadêmicos estavam marcados pela ausência de sujeitos negros. Nas praças, no restaurante universitário, nas bibliotecas, nas salas de aula, onde estavam os negros? Aqueles que são maioria em nossa população? Por que da

---

<sup>1</sup> A autora denomina negro o contingente da população que se autocalifica como de cor preta e parda.

ausência, do “*não-lugar*”? Dos poucos que estavam ali, como se dava sua integração neste espaço destinado à elite intelectual branca?

Tendo em vista tais questionamentos foram realizadas durante a graduação duas pesquisas de iniciação científica, ambas sob a orientação da professora Ângela Soligo. A primeira, em 2006<sup>2</sup> teve como objetivo analisar os elementos presentes no processo de integração do aluno negro, na UNICAMP.

A partir dos dados coletados e constatações feitas nessa pesquisa, foi possível ampliar o tema para um estudo comparativo entre a integração do aluno negro e do aluno branco, na UNICAMP, ambos participantes do PAAIS nos anos de 2005 e 2006. O objetivo dessa segunda pesquisa<sup>3</sup> compreendia em analisar se, de fato, o negro, devido à questão racial, sofre algum tipo de desvantagem no processo de integração, em relação ao aluno branco. Vale ressaltar que os alunos que participaram da pesquisa, tanto brancos como negros, são supostamente oriundos de uma mesma camada popular, isto é, alunos de escolas públicas, uma vez que se utilizaram do PAAIS para seu ingresso na universidade.

Nestas pesquisas foi possível identificar mecanismos que operam de modo a corroborar para a exclusão social do negro, além da presença de elementos de natureza meritocrática e de negação da questão racial no contexto da universidade. Tais elementos podem estar associados à dinâmica do preconceito, que atua de forma camuflada na realidade brasileira, inclusive na universidade.

O encontro com estas problemáticas e constatações me provocou a refletir sobre o “*não-lugar*” do aluno negro na escola. Em qual nível de ensino a exclusão do aluno negro, produto de vários fatores sociais, inclusive o racismo, se torna mais evidente?

Outra experiência durante a graduação me aproximou desta temática. Durante um intercâmbio universitário<sup>4</sup> realizado na Espanha, em 2008, pude vivenciar a sensação de

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa contou com o financiamento do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2006).

<sup>3</sup> O segundo projeto de iniciação científica recebeu o financiamento da FAPESP – Fundo de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo.

<sup>4</sup> O intercâmbio universitário foi realizado com o apoio da Faculdade de Educação da Unicamp, com bolsa de estudos concedida pelo Banco Santander.

ocupar o lugar do outro, do estrangeiro e sentir os efeitos da discriminação étnica e constatar como o *outro*, isto é, aquele que é estranho e não-familiar, é estigmatizado e discriminado das formas mais sutis e cruéis, por aqueles que se sentem superiores.

No Brasil, o sujeito negro ocupa esta posição social, do *outro*, daquele que é estranho em relação à elite branca, uma vez que não se aproxima deste padrão estético, mesmo sabendo que a população negra representa atualmente a maioria da população brasileira.

Estes são alguns questionamentos e experiências que me motivaram a estudar a questão racial e da exclusão social, daquele que é marginalizado, o outro, o estranho, o estrangeiro.

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo analisar dados estatísticos educacionais acerca da trajetória do sujeito negro, na educação básica, de modo a desvelar elementos do processo de discriminação a que este está submetido nas instituições educacionais, em diferentes níveis de ensino. Para tanto, pretende-se relacionar e problematizar os dados educacionais, identificando as regiões com maior índice de exclusão escolar dos negros, de modo a relacioná-los ao contexto político e social do período analisado, a fim de identificar possíveis mecanismos que influenciam o sucesso e o fracasso escolar destes sujeitos. Trata-se, pois, de estabelecer uma discussão acerca do “lugar” que o negro ocupa na sociedade, especificamente na escola, bem como compreender o modo como as desigualdades raciais operam e se modificam na sociedade, de acordo com o contexto político e social.

### ***A respeito do “não-lugar”***

Neste trabalho discute-se a questão do “*não-lugar*” do sujeito negro na educação, bem como na sociedade; deste modo, a expressão “*não-lugar*” é caracterizada a partir do processo de exclusão e apagamento da população negra na história do Brasil.

Durante a escravidão, o negro ocupava um lugar específico e bem demarcado na sociedade. Mesmo na condição de escravos, os negros detinham uma posição central na economia e nas relações de trabalho, pois através da mão-de-obra representavam a base e a sustentação do sistema econômico. Sua participação na economia incluía desde a movimentação do mercado interno, uma vez que nas cidades correspondiam pela maior parte dos serviços, até do mercado externo, através do cultivo do café, da cana-de-açúcar, do ouro e do algodão.

Porém, após a Abolição e com o incentivo à imigração europeia no país, os negros foram deslocados para um “*não-lugar*” em vários âmbitos da sociedade, mas principalmente no mercado de trabalho, e desta forma, relegados a uma situação de exclusão e miséria.

Desde então, esse “*não-lugar*” foi sendo estigmatizado, marcado por estereótipos negativos e assim, legitimou-se a discriminação racial, mantida pelos benefícios simbólicos e materiais que a população branca obtém da desqualificação competitiva do grupo negro.

O lugar social ocupado pelo negro na sociedade pode ser considerado como um “*não-lugar*”, daquele que é silenciado e apagado, nos diversos lugares em que o branco ocupa situação de destaque, de modo que o negro não seja reconhecido como um sujeito histórico, social e cultural.

Os currículos escolares, os livros didáticos, a mídia, a cultura, de modo geral, valorizam e disseminam aspectos da história europeia e norte-americana, representadas, prioritariamente, por indivíduos brancos, logo, estereótipos positivos estão sempre associados aos brancos, enquanto que à população negra, destinam-se estigmas e estereótipos negativos, associados à violência, criminalidade, vagabundagem, sexualidade etc. (Silva, 2000)

Analisando a história do Brasil, é possível verificar que, aos poucos, o negro foi sendo relegado a um “*não-lugar*”, em um lugar vazio, inexistente aos olhos da sociedade, sem identidade ou história, a não ser aquela velha história legitimada pela escola, em que o

negro está sempre associado à escravidão, ao trabalho, miséria ou ao esporte e à dança, encarcerado ao passado escravista, apagado do presente.

Assim, neste estudo, caracteriza-se o “*não-lugar*” como um espaço do anonimato, que é impessoal, sem qualquer traço de identidade ou de valorização; uma forma eficaz de silenciar e apagar um segmento da população da história e da cultura de um país. É importante destacar que tal exclusão acontece principalmente no nível simbólico, isto é, o “*não-lugar*” não corresponde apenas a um espaço físico, mas trata-se também de uma exclusão que opera no nível da subjetividade.

Para a melhor compreensão acerca das relações raciais e da atuação do racismo no plano simbólico dos sujeitos, toma-se a teoria das representações sociais como uma potente referência teórica, considerando que estas expressam a forma como brancos e negros são retratados e representados na cultura, assim como orientam sua conduta em relação a brancos e negros (Soligo, 1996 e 2001).

Moscovici (1976) formula a teoria das representações sociais afirmando que a forma como os sujeitos elaboram o mundo está referenciada na cultura e é internalizada a partir de um processo ativo. Ou seja, o sujeito interpreta a experiência e o mundo a partir das referências da cultura, mas essa interpretação comporta as formas próprias de cada sujeito, a partir de sua experiência. A esse processo de construção de sentidos Moscovici dá o nome de representação social.

Nesta lógica, a criança, que desde pequena, relaciona-se com uma cultura em que o negro é estigmatizado, marcado por representações sociais negativas, as quais afirmam a inferioridade deste segmento, terá grandes chances de construir uma imagem negativa em relação à população negra e enraizar práticas racistas em seu comportamento. Do mesmo modo, uma criança branca cresce e constrói representações em uma cultura que valoriza a branquitude e apresenta o outro, o negro, como o diferente, como o polo negativo da existência, que deve ser visto com desconfiança e desinteresse, desprezo (Soligo, 2001).

A cultura, o outro, as experiências, vão formando no sujeito as estereotipações, as representações negativas, os preconceitos relativos aos negros. Por meio do processo de

ancoragem e objetivação, essas representações são (re)significadas e repostas na realidade, expressas no modo como os negros são tratados socialmente, como são apresentados na mídia, na escola, e nos processos comunicativos.

Assim, através da desqualificação da imagem do negro, o sujeito branco passa a dominar prioritariamente os lugares mais valorizados e almejados pela maioria, enquanto que ao negro destina-se o lugar de marginalização e da inexistência.

Neste contexto, nota-se uma contradição, uma vez que tal invisibilidade não corresponde ao que as estatísticas populacionais do Brasil indicam: atualmente, a população negra é maioria. Desta forma, o *não-lugar*, o silenciamento do negro acontece no campo da subjetividade, o que explica o fato de que, mesmo sendo maioria na população, a população negra ainda é percebida - no plano simbólico - como uma minoria étnica, excluída.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos e uma quinta parte intitulada “Considerações Finais”.

O primeiro capítulo “*Contextualização Teórica: o Racismo no Brasil*” apresenta as três principais correntes teóricas acerca do racismo brasileiro, representadas por renomados estudiosos da área, tais como Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle e Silva, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, entre outros. Neste capítulo, discutem-se algumas características do racismo no Brasil, tal como o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, relacionados com alguns indicadores sociais da população negra.

No segundo capítulo “*O Negro e a Educação Brasileira*”, realizou-se um levantamento sobre as pesquisas que abordam as relações raciais na escola, no final do século XX e meados do século XXI; neste discute-se o legado do período da escravidão no campo educacional, e alguns aspectos da educação dos negros no período pós-abolição; trata-se sobre alguns aspectos do racismo no que tange a legislação brasileira.

O terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos e algumas considerações sobre a pesquisa; trata das contribuições que as pesquisas com dados quantitativos podem conferir para se compreender a realidade educacional; apresenta as principais fontes de dados da pesquisa; comunica algumas limitações no campo da

pesquisa, tais como, alto índice de alunos com cor/raça não declarada, nos Censos Escolares; o fato do quesito cor/raça ter sido incluído muito recentemente, no questionário do Censo Escolar. A partir destas dificuldades, discute-se a questão da identidade negra e a ideologia do branqueamento nas estatísticas oficiais brasileiras.

O capítulo IV “*Censo Escolar: o que revela e o que esconde?*” consiste na análise e discussão dos dados estatísticos educacionais (Censo Escolar), de modo a compará-los por região e nível de ensino. Para contextualizar os dados educacionais, realizou-se um levantamento inicial sobre políticas e ações implementadas, nos últimos anos, que possam ter impactado o campo da educação, especificamente no que se refere à permanência e exclusão do aluno negro na escola. Com o objetivo de aprofundar a análise, aplicou-se o teste de hipóteses de qui-quadrado, a fim de identificar até que ponto os dados do Censo revelam o fenômeno da desigualdade racial no Brasil. As análises, por regiões do Brasil, foram feitas a partir dos dados educacionais, de indicadores sócio-econômicos e do referencial teórico adotado.

## CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA: O RACISMO NO BRASIL

Neste estudo, racismo e relações raciais são abordados a partir da perspectiva do racismo enquanto ideologia, que está presente no cotidiano dos sujeitos e é legitimado e reproduzido nas atitudes raciais, consciente ou inconscientemente, perpassando as relações sociais, bem como o contexto educacional.

As expressões racismo e preconceito racial são compreendidas como sinônimas, porém é preciso diferenciá-las para melhor compreensão das relações raciais presentes no Brasil.

Foi Gordon Allport (1954), em um estudo relevante sobre o preconceito, quem traçou as linhas fundamentais que definem as principais perspectivas de análise do preconceito na atualidade. Para o autor, o preconceito pode ser definido como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente.

Dentre as várias formas possíveis de preconceito há uma específica que está direcionada a grupos definidos em função de características físicas ou genótípicas, supostamente herdadas: trata-se do preconceito racial (Allport, 1954; Stephan, 1985).

O racismo, diferentemente do preconceito, é muito mais do que uma atitude. O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa, a qual é re-significada em termos de uma marca cultural, interna, a qual passa a determinar padrões de comportamento (Lima e Vala, 2004).

O racismo é sustentado a partir da crença na distinção natural entre os grupos, a qual está associada à ideia de que as diferenças entre os grupos são explicadas por elementos essenciais que os fazem diferentes, ao passo que o preconceito não implica na essencialização ou naturalização das diferenças (Lima e Vala, 2004).

Outra diferença entre racismo e preconceito consiste no fato de que o racismo, diferentemente do preconceito, não existe apenas a um nível individual, mas também a nível institucional e cultural (Jones, 1972). O racismo está relacionado aos processos de discriminação e de exclusão social, enquanto que o preconceito permanece normalmente como uma atitude.

Em um estudo sobre as relações raciais, Turra e Venturi (1995) analisam um tipo de racismo especificamente brasileiro, o “racismo cordial”. O racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos negros e se caracteriza por uma polidez superficial que camufla atitudes e comportamentos discriminatórios, os quais se expressam no nível das relações interpessoais, através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho “racial”.

Como afirma Guimarães (1999, p. 67), numa obra importante em que analisa o racismo no Brasil: *“trata-se de um racismo sem intenção, às vezes de brincadeira, mas sempre com conseqüências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos”*. Não obstante essa aparente falta de intenção e sutileza de expressão, o racismo à brasileira nada tem de cordial, pois implica num cenário sinistro de discriminação e exclusão das pessoas negras.

Dessa forma é perceptível que o racismo no Brasil assume certas características próprias, associadas à discriminação, exclusão, humilhação, o qual se diferencia do mesmo fenômeno que tem provocado discriminação e exclusão nos EUA, na África do Sul e na Europa.

Ao comparar a questão racial no Brasil com a situação dos EUA é necessário esclarecer que “o problema básico (...) – sem o qual a questão racial não poderia ser entendida, jaz no estilo por meio do qual as duas sociedades elaboram, constroem e lidam com as suas diferenças” (DAMATTA 1997, p. 71-72).

DaMatta explica que, contrariamente ao sistema racial bipolar dos EUA que define o mestiço como “negro”; no Brasil, as relações sociais são influenciadas por uma “ideologia de mistura e ambigüidade”, que torna o sujeito pardo como símbolo de

“integração”, processo este que está marcado, fortemente, pela ideologia do branqueamento (idem, ibidem).

Neste contexto, o termo “raça”, assim como “negro” e “branco” não são dados simplesmente naturais, biológicos, mas sim, construções histórico-sociais que estão relacionadas a idéias culturais que vêm sendo utilizadas como critérios de inclusão e exclusão, sendo assim necessário tratar tais conceitos como parte integrante da história da discriminação no Brasil, isto é, como elementos ideológicos fundamentais da história do racismo (Hofbauer, 2004).

A fim de compreender a dinâmica das relações raciais no Brasil, bem como problematizar os dados educacionais acerca da população negra, são desenvolvidas a seguir, as principais perspectivas teóricas que abordam a questão racial e a relação entre discriminação racial e desigualdades sociais.

Podem-se distinguir três grandes abordagens sócio-históricas que caracterizam o pensamento social brasileiro sobre as relações raciais, sendo a primeira representada por Gilberto Freyre (1933); a segunda, por Florestan Fernandes, a partir da década de 1950 e, a terceira abordagem, liderada por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva, a partir da década de 1980.

### **Gilberto Freyre e o Mito da Democracia Racial**

Através da compreensão acerca dos entraves presentes nas relações raciais no Brasil e do modo pelo qual foram se constituindo é possível denunciar e desconstruir uma visão equívoca sobre a igualdade entre os sujeitos, principalmente no que tange ao quesito raça.

A primeira abordagem teórica sobre as relações raciais a ser discutida neste trabalho é representada, principalmente, pelas obras de Gilberto Freyre (1933) *Casa Grande e Senzala; Sobrados e Mucambos*. Para compreender as ideias proposta por Freire

torna-se necessário apresentar qual era o contexto político e social do Brasil no início do século XX.

A discussão acerca da questão racial no Brasil foi fomentada com a chegada das doutrinas de racismo científico e darwinismo social baseadas na crença da superioridade racial da população branca sobre as demais. O racismo científico defendeu a crença na superioridade da herança racial branca, com a alegação de que a miscigenação ou mistura entre raças enfraqueceria e minaria tal herança.

Nesta lógica, as posições sociais dos indivíduos seriam determinadas pela hereditariedade, ou seja, suas condições de vida já estariam estabelecidas *a priori*, de acordo com a classificação de determinados critérios que o colocaria em uma categoria superior ou inferior. “Justificavam-se, assim, as condições de vida pelas condições biológicas, o que equivale dizer que o pobre era pobre por ser inferior, nascendo predestinado à pobreza” (MACIEL, 1999, p. 131). Desta forma, a condição de superioridade ou inferioridade eram determinadas por questões naturais, biológicas, independentes do sujeito.

Um dos grandes articuladores do racismo científico, no Brasil, foi o médico Ricardo Kehl, um dos fundadores da Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918, comentou em 1922 que “Ninguém poderá negar que no correr dos anos desaparecerão os negros e os índios das nossas plagas assim como os produtos resultantes desta mestiçagem. A nacionalidade brasileira só embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano” (KEHL 1935, p.241).

Desta forma, difundiu-se o mito de que, através da mistura racial, o componente genético branco prevaleceria sobre o negro; de modo que se tal miscigenação ocorre repetidamente, por gerações, o resultado final seria uma população mais branca, sadia e desenvolvida. Portanto, através da tese do branqueamento a ancestralidade africana e indígena, consideradas inferiores e degenerativas, seriam superadas e apagadas da sociedade.

A tese do branqueamento não foi a responsável pela criação do racismo e da discriminação, uma vez que estes já existiam, porém esta, com argumentos pseudocientíficos, transformou-se em um projeto político de desenvolvimento do país, através de medidas excludentes e de segregação social (Maciel, 1999).

A posição dos intelectuais brasileiros a respeito dessas proposições caminhou em dois sentidos: por um lado, receberam as teorias raciais com o prestígio da ciência européia, além de compactuarem com as noções já existentes desde o período da escravidão sobre a superioridade da raça branca; por outro lado, a brutal condenação da miscigenação racial por parte do racismo científico constituiu devastadora crítica da sociedade brasileira – que, a partir de 1890, era constituída por um terço de mulatos e por majoritariamente não-brancos – e instaurou uma previsão melancólica de seu futuro.

Os interlocutores do ideal do branqueamento objetivaram europeizar e branquear o Brasil com um falso ideal de desenvolvimento; em contraposição, Gilberto Freyre, a partir de suas obras, denunciou que o Brasil não era um país de brancos nem de europeus, e que nunca o seria, tendo em vista as características raciais da população. “Em vez de a Europa dos trópicos, o Brasil estaria destinado a ser um novo mundo nos trópicos: um experimento exclusivamente americano no qual europeus, índios e africanos tinham se juntado para criar uma sociedade genuinamente multirracial e multicultural” (ANDREWS, 1997, p.98).

Conforme explica Andrews (1997, p.99), *“o racismo científico e sua variante brasileira, a tese do branqueamento, haviam considerado a história da escravidão e miscigenação do Brasil, e a população racialmente mista que era o seu legado, como obstáculos vergonhosos que tinham de ser superados se o Brasil quisesse entrar na comunidade das nações civilizadas.”*

O branqueamento da população foi incorporado pela intelectualidade brasileira como um dado natural e inevitável pelas razões acima expostas - além da imigração – o “problema racial” brasileiro seria resolvido como uma solução *sui generis* através da miscigenação e da “incapacidade natural da raça negra” para o progresso. (Barbosa, 2001)

Giralda Seyferth (1991, p.165-166) define o perfil do imigrante desejado pelas elites brasileiras deste período:

[...] branco, camponês ou artesão saudável, resignado, sóbrio, apegado ao trabalho, maleável e submisso às autoridades, perfil ao qual a partir de 1875, agregaram-se duas outras exigências: maleabilidade à assimilação e miscigenação.

Dentre os sujeitos indesejáveis para o desenvolvimento sadio do país,

[...] arrolavam-se os indesejáveis por excelência: as “raças atrasadas”, “não-civilizadas”, “inferiores”, “decrépitadas”, para mencionar só alguns dos atributos empregados para desqualificar, negros, asiáticos e outros.

O esforço de transformar o Brasil numa sociedade branca européia nos trópicos fracassou. Ao fazê-lo, reabriu a questão do caminho do desenvolvimento futuro do Brasil e do caráter racial de sua identidade nacional.

Analisando dados dos Censos Demográficos de 1940 e 2000 (tabela 1), observa-se que Freyre estava correto quando defendeu que o Brasil é um país marcado pela miscigenação dos povos e, desta forma não haveria sentido discutir medidas de branqueamento da população. Em uma pesquisa<sup>5</sup> sobre tendências demográficas, realizada pelo IBGE, publicada em 2007 constata-se tal afirmação:

Comparando os Censos Demográficos 1940 e 2000, observa-se que as pessoas que se declararam como brancas, em 1940, representavam 63,4% e foram reduzidas em 15,3% ao longo dos 60 anos. As reduções nas proporções de autodeclarados pretos e amarelos também foram observadas, com mais intensidade para os pretos (-51,5%). Essa transferência na autodeclaração representou para as pessoas autodeclaradas pardas um grande ganho numérico, com incremento de 81,0%, significando um considerável índice de miscigenação racial.

---

<sup>5</sup> “Tendências Demográficas - Uma análise da população com base nos resultados dos Censos Demográficos 1940 e 2000”.

Gilberto Freyre sempre se posicionou contrário às políticas segregacionistas, tal como ocorreu nos Estados Unidos, deste modo buscou uma forma de contrapor a violência racial vivenciada em outros países, defendendo a harmonia entre raças e a integração do ex-escravo à sociedade brasileira.

**Tabela 1 - População e distribuição percentual, segundo a cor ou raça - Brasil - 1940/2000**

Cor ou raça	População			
	1940 (1)	2000 (2)	Distribuição percentual (%)	
			1940 (1)	2000 (2)
<b>Total</b>	<b>41 169 321</b>	<b>169 872 856</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Branca	26 119 678	91 298 042	63,4	53,7
Preta	6 021 302	10 554 336	14,6	6,2
Amarela	242 319	761 583	0,6	0,4
Parda	8 744 130	65 318 092	21,2	38,5
Indígena	-	734 127	-	0,4
Sem declaração	41 892	1 206 675	0,1	0,7

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2000.

(1) População presente. (2) População residente.

Conforme explica Barbosa (2001) em um estudo sobre a ideologia racial no Brasil, a partir das teorias raciais difundidas pelo racismo científico, Freyre oferece ao Brasil uma alternativa promissora e vantajosa através do mito da democracia racial, de forma a restituir o passado escravista e exaltar a importância do negro para a sociedade, deslocando a escravidão para fora da óptica da dominação.

Enquanto que a Europa estava às voltas com nazismo e os Estados Unidos com o segregacionismo, o Brasil teria encontrado uma solução melhor para os negros, índios e mestiços: a assimilação. Esta característica nos enalteceria diante das nações mais civilizadas do mundo, como uma característica própria do brasileiro (“branco”) de resolver o seu “problema” das relações raciais de um modo pacífico, ordeiro e democrático. Estava aí a base ideológica para a construção do mito da democracia racial (BARBOSA, 2001, p. 31).

Segundo Freyre, a miscigenação teria levado à formação de uma sociedade em que os extremos - senhores e escravos - aproximaram-se, corrigindo a grande distância social entre eles.

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a matatropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelo efeito social da miscigenação (FREYRE, 1989, p.1).

A partir do conceito de miscigenação apresentado por Freyre ficam algumas contribuições importantes, devido à tentativa de se fazer uma análise baseada na distinção entre “raça” e “cultura”. Sua obra sistematizou um projeto de identidade nacional de um povo miscigenado e que, por esta razão, não desenvolveu formas de discriminação e racismo como as existentes nos Estados Unidos. Porém também ficam outros tantos mal-entendidos. Entre estes:

[...] a idéia de que os mulatos e negros mais claros e educados fossem sempre economicamente absorvidos, integrados cultural e socialmente e cooptados politicamente pelo establishment branco; o consenso de que a ordem hierárquica racial, ainda visível no país, fosse apenas um vestígio da ordem escravocrata em extinção (GUIMARAES, 2000 apud GUIMARÃES e HUNTLEY, 2000, p.23).

Para Guimarães (2002, p.139), a concepção que predominava era a de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou as posições de riqueza ou prestígio. Essa idéia era bastante difundida tanto na Europa como nos Estados Unidos. Além disso, o autor enfatiza que, para muitos abolicionistas a escravidão no Brasil era vista como mais humana e suportável.

Deste modo, a crença em um paraíso racial, baseada na democracia racial, tornou-se a base de uma nova ideologia semi-oficial propagada em declarações públicas, escolas e universidades, e na mídia nacional. Logo, difundiu-se na sociedade o mito de que não existe racismo no Brasil, uma vez que seria impossível diferenciar negros e brancos, através de uma linha de cor, isto é, todos os sujeitos estariam marcados pelo processo de miscigenação das raças e, portanto, a afirmação da existência de discriminação por raça/cor seria algo infundado.

Tragtemberg (2003) alerta que o mito da democracia racial perpetua a desigualdade, camufla a segregação e transpõe um ideal meritocrático, em que o sujeito é responsabilizado por seu sucesso ou fracasso.

No Brasil, a propagação do mito da democracia racial - enquanto projeto de identidade nacional - foi legitimado por um discurso que se pretendia científico e assim, foi amplamente aceito em meio à intelectualidade brasileira da época. Contudo, há que destacar que tal mito não ficou restrito à área intelectual e, sim, foi amplamente difundido no imaginário social, das mais diversas formas e interpretações, tendo como eixo comum uma argumentação falsamente científica para a existência do racismo e da exclusão social do negro.

Diante do exposto, infere-se que a democracia racial, apesar de ter sido criticada no meio acadêmico há tempos, esta continua operante na sociedade, na condição de mito, seja no sentido de falsa ideologia, seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura, seja como fato histórico. Enquanto mito continuará vivo por muito tempo como representação do que, no Brasil, são as relações entre negros e brancos, ou melhor, entre as raças sociais (Wagley 1952) – as cores – que compõem a nação (Guimarães, 2002).

## Florestan Fernandes e a Ideologia do Branqueamento

Contrariamente ao que postulou Gilberto Freyre, na década de 1930, Florestan Fernandes, bem como outros estudiosos da escola paulista de sociologia, tal como, Roger Bastide, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, defendem a existência da desigualdade entre brancos e negros no Brasil, bem como um sistema excludente e perverso operante na integração do negro à sociedade capitalista.

É a partir dos trabalhos de Roger Bastide e Florestan Fernandes, em *Negros e brancos em São Paulo*, que foi revelada a realidade do preconceito racial paralelo com o preconceito de classe e, portanto, o preconceito racial constitutivo da sociabilidade na sociedade brasileira.

Fernandes e os demais autores citados empreenderam na década de 1950 estudos com o objetivo de analisar as mudanças ocorridas na sociedade no período pós-abolição, de modo a identificar as novas formas de organização do poder e contextualizar a situação do trabalhador negro (ex-escravo), num processo de desmistificação da ideologia da democracia racial brasileira.

A obra de Fernandes (1965), a *Integração do negro na sociedade de classes*, foi um marco, na medida em que nesta o autor revela uma sociedade profundamente desigual, do ponto de vista racial. Ao longo da obra, o autor apresentou a condição do negro (ex-escravo) na sociedade de classes no período pós-escravidão, em que a exclusão, as dificuldades de ajustamento na sociedade e a falta de acesso aos princípios socializantes, como por exemplo, a educação e o mercado de trabalho, condicionaram o negro a uma situação de exclusão social. Nas palavras de Fernandes:

Projetando-os no seio da plebe sem livrá-los dos efeitos diretos ou indiretos dessa classificação. Em plena fase de consolidação da ordem social competitiva e de regime de classes, a população de cor subsiste numa posição ambígua, representada confusamente, como se constituísse um estamento equivalente ocupado pelos libertos na velha estrutura social. [...] O regime extinto não desapareceu por completo após a abolição. Persistiu na mentalidade, no

comportamento e até na organização das relações sociais dos homens, mesmo daqueles que deviam estar interessados numa subversão total do antigo regime (Fernandes, 1965, p.196-197).

E complementa,

O negro vivia numa sociedade organizada em classes sem participar do regime de classes. O termo preto permitia selecionar a cor como marca racial para distinguir a um só tempo, um estoque racial e uma categoria social em situação societária ambígua, para não dizer francamente marginal (idem, p.198).

Deste modo, nota-se, que as mudanças sociais ocorridas com o fim da escravatura não alteraram a situação do negro na sociedade, isto é, a abolição da escravidão não representou a inserção do negro na nova sociedade, recém-capitalista, tal como defendeu Gilberto Freyre, em 1933. Conforme afirma VILARINHO (2010, p.28):

[...] observa-se que os negros no contexto em voga não se constituíram enquanto identidade (comparando-se à aristocracia branca) devido à falta de organização e de um *ethos* cultural-racial. Conclui-se parcialmente que essa falta de coesão dos negros foi um dos fatores que colaboraram para o não desenvolvimento de uma democracia racial e, portanto, melhorias na condição do negro. A questão do negro na sociedade de classes ficou a mercê das elites dirigentes mesmo com a assinatura da Lei Eusébio de Queiróz nos tempos do Segundo Reinado, Lei do Ventre Livre proposto pelo visconde do Rio Branco (1871), quiçá Lei Áurea (1888).

Em geral, negros e mulatos foram excluídos da “revolução burguesa” brasileira.

Na medida em que a ordem social competitiva e a urbanização estavam em plena emergência (...) os negros e os mulatos ficaram à margem ou se viram excluídos da prosperidade geral (...) porque não tinham condições para entrar nesse jogo e sustentar suas regras. (...) *Viveram dentro da cidade, mas não progrediam com ela e através dela.* Constituíram uma congérie social (...) e só partilhavam em comum uma existência árdua, obscura e muitas vezes deletéria (FERNANDES, 1978: 99).

Florestan Fernandes afirma que a democracia racial nunca passou de um instrumento ideológico da elite branca para perpetuar e manter seus *status* de dominância sobre o negro.

(...) as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da 'democracia racial' surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais 'aristocráticos' da 'raça dominante'. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder (FERNANDES, 1965, p. 205).

A partir da crítica ao conceito de democracia racial, Fernandes destaca a flexibilidade do racismo nas relações sociais, econômicas e políticas. “Se para Freyre não havia conflito racial, uma vez que ‘não existia problema racial no Brasil’, para Fernandes se não havia um conflito explícito havia, sim, um ‘problema’” (SCHWARCZ, 2006, p.22).

Desta forma, ao tratar das relações raciais no Brasil, Florestan Fernandes revela uma profunda desigualdade entre as populações negra e branca; para ele, tais relações são percebidas e compreendidas como resquícios do antigo regime, incompatíveis com a nova ordem social que se configura numa sociedade competitiva e de classes (Rosemberg e Pinto, 1997).

Tal corrente teórica afirma que a discriminação racial no Brasil não deixava de ser um resíduo, uma sobrevivência de padrões arcaicos de relações sociais moldadas durante a escravidão. O racismo seria a atribuição de características negativas ao negro, as quais dificultariam o processo de modernização industrial. Portanto, infere-se que, com a plena realização do processo de modernização, o racismo estaria fadado a desaparecer (Batisde e Fernandes, 1959).

Na medida em que o negro se integrasse na chamada “sociedade de classes”, a questão racial tenderia a perder importância. A “raça” iria perdendo a importância numa sociedade capitalista norteada por critérios “racional” e econômicos no preenchimento das posições de classe.

Segundo Fernandes (1971), a questão de classe se sobreporia à questão “racial”. Portanto, seu anti-racismo concretizar-se-ia em medidas universalizantes de ampliação da educação e inserção no mercado de trabalho.

Soligo (2001) analisa o modo como Florestan Fernandes construiu seu olhar sobre as questões raciais no Brasil e como foi alterando suas opiniões e práticas no cenário político brasileiro.

Se em 1972 Fernandes acreditava que, uma vez que o contingente negro se integrasse ao mercado de trabalho, começariam a serem suprimidos os resquícios de preconceito vindos do período escravista, veremos que em 1994 já não era essa sua visão. A proposta da Emenda Constitucional que apresentou à Câmara Federal em 1994 alerta para danos sofridos pela população negra, e propõe que a constituição brasileira reconheça, por decreto, a cidadania do negro (SOLIGO, 2001, p.28).

Destaca-se a importância das contribuições de Fernandes e dos demais sociólogos da escola paulista de sociologia (1950/1960), os quais destacam que a discriminação racial no Brasil é camuflada, uma vez que, enquanto sociedade democrática postula ideais de igualdade entre os sujeitos; contudo, o que se verifica nas práticas sociais, é a perpetuação de atitudes discriminatórias contra o negro, disfarçadas por justificativas que se baseiam no conceito meritocrático, isto é, que explicam as posições sociais dos indivíduos, de acordo com seu empenho e mérito.

Para se integrarem no “mundo dos brancos”, os negros se submeteram a um “branqueamento” psicossocial e moral. (OSÓRIO, 2004). Lembrando expressões citadas pelo próprio Gilberto Freyre, se nos Estados Unidos quem “escapa de branco, negro é”, no Brasil “quem escapa de negro, branco é”. Ou seja, os “quase brancos”, para todos os efeitos, se classificam como caucasianos. “Os negros que ocupavam uma posição de classe superior identificavam a si mesmos como membros da comunidade branca” (COSTA, 1999: 379).

Sobre as tentativas de integração e ascensão social do negro, Fernandes destaca o latente desejo do negro de se branquear, como forma de aceitação social, tendo em vista que define essa sociedade de classes como "mundo dos brancos".

O fato é que, no Brasil Colônia e no Brasil Império, não houve lugar para o negro no imaginário nacional português ou brasileiro. “País que queria ser branco, o Brasil se esforçava para realmente brutalizar os negros que importava da África como escravos e os que aqui nasciam” (Guimarães e Huntley, 2000, p.25).

A formação histórica de estruturas de dominação racial emerge de mais de quatro séculos de práticas coloniais. O colonialismo – tal como se exprime na conquista, subordinação e eventual extermínio de uma população - é um fenômeno político originariamente determinado por motivos econômicos. Sem dúvida, o racismo contemporâneo tem seus correlatos em formas de exploração econômica compatíveis com os padrões preexistentes de desenvolvimento capitalista. Porém uma vez que as estruturas de subordinação racial estão estabelecidas, o racismo e a dominação racial adquirem uma autonomia própria ao nível da cultura e da política (HASENBALG e SILVA, 1988, p.120).

Para os negros (ex-escravos), a condição de homem livre, alcançada após a abolição significava, antes de tudo, um paradoxo. Isso porque, se por um lado, estavam libertos oficialmente; por outro lado, tal liberdade não lhes garantia condições mínimas de convívio e equilíbrio dentro da sociedade. Pelo contrário, instaura-se uma competição desigual entre ex-escravos e imigrantes europeus, perpetuando as relações de subordinação e exploração do negro e inviabilizando sua ascensão na emergente sociedade de classes.

A situação foi estruturada para que se mantivesse a submissão dos negros, consoantes as palavras de Skidmore (1976, p. 55) quando diz que “os escravos recém-libertos incorporaram-se à estrutura social, multirracial e paternalista, que de há muito ensinara aos homens livres de cor os hábitos de deferência no trato com empregadores e outros superiores sociais”.

Octavio Ianni (1972) discute o branqueamento, a partir de um estudo realizado sobre a situação de contato racial em Florianópolis. Segundo ele "as ações dos indivíduos de cor, com referência aos brancos, se orientam em dois sentidos: integração e ascensão social" (p. 153).

Ianni afirma que analisar o ideal de branqueamento é enfocar um dos padrões fundamentais envolvidos na constituição das famílias de negros e mulatos. O autor afirma

que "branquear é uma aspiração universal. Negros, mulatos escuros e mulatos claros, todos querem branquear". Quanto ao casamento interracial, o autor destaca que "o simples casamento com indivíduo mais claro já satisfaz o mais escuro. Ter descendentes mais claros é motivo de orgulho" (p.123).

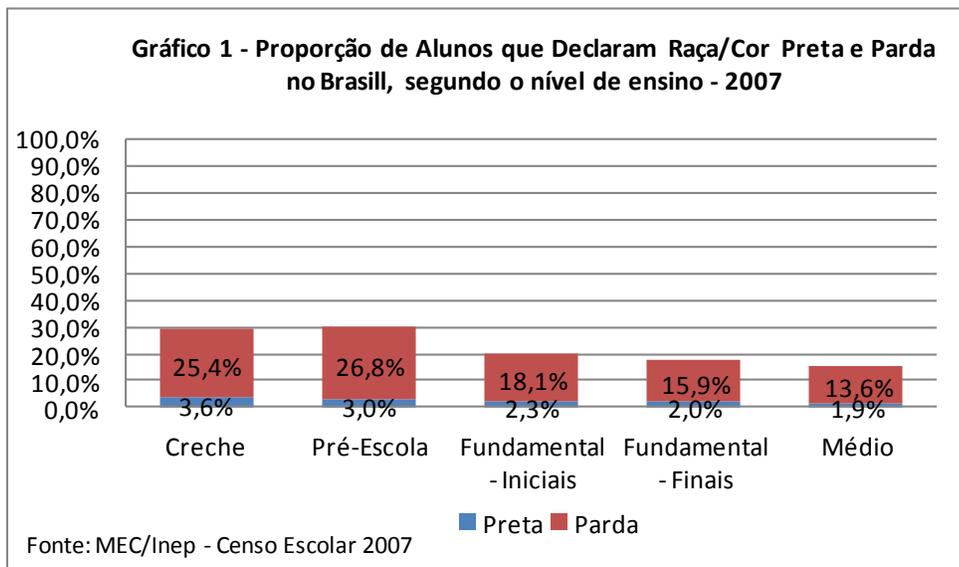
Se enquanto projeto de nação, o branqueamento não logrou êxito no plano físico-orgânico, conforme denunciado por Freyre em 1933, tendo em vista a miscigenação crescente da população brasileira; enquanto instrumento ideológico - operante no sistema de representações dos sujeitos – a ideologia do branqueamento continua a atuar de forma avassaladora contra o negro.

Branqueamento e ascensão social aparecem como sinônimos quando se trata da população negra. Corrobora-se, assim, a ideia de que a sociedade de classes se percebe, de fato, como um “mundo dos brancos”, na qual o negro não deve se inserir e se moldar (Bento, 2002).

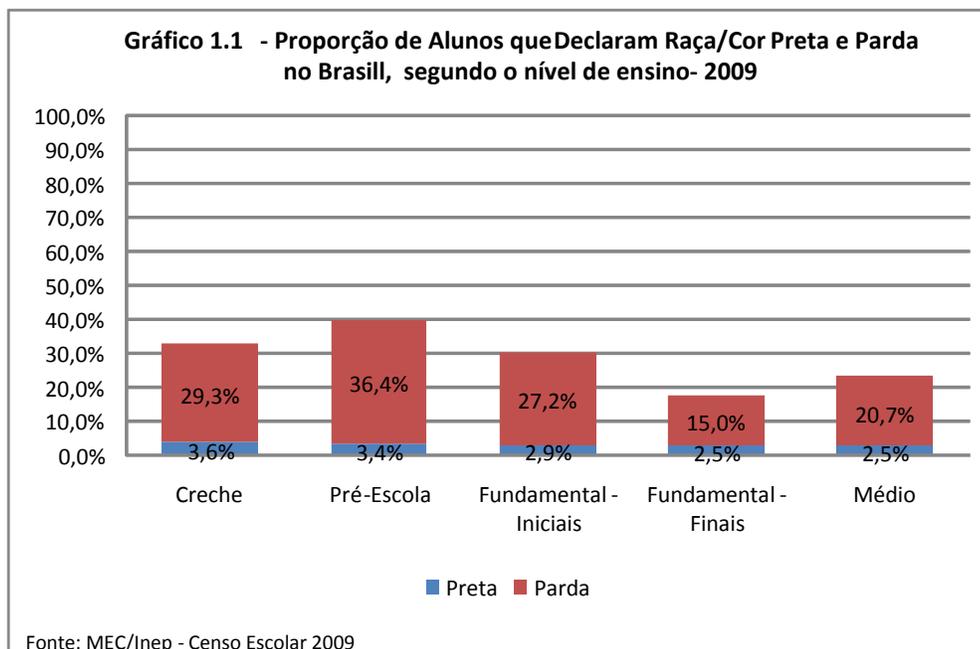
Dessa forma, o negro busca constantemente, aproximar-se o máximo possível do modelo branco, como forma de aceitação e uma possível ascensão social; neste processo de violência simbólica, a identidade do sujeito negro fica confusa e fragmentada.

Nesta lógica, os dados estatísticos sobre a população negra devem ser compreendidos a partir dos efeitos da ideologia do branqueamento, no qual os sujeitos pretos tendem mais a se autodefinir como brancos ou pardos. Tal fato é evidenciado nos dados educacionais desagregados por raça/cor, nos quais se observa uma disparidade do número de alunos pretos em relação ao número de alunos pardos, em todos os níveis de ensino.

De acordo com o gráfico 1, em 2007, apenas 1,9% do total de alunos do ensino médio se declararam de raça/cor preta, contra 13,6% que se autoclassificaram como pardos. Na pré-escola, são apenas 3% de alunos pretos, enquanto que os pardos somam 26,8%.



Em 2009, tal desigualdade entre pretos e pardos é mantida, sendo que em alguns níveis de ensino chega a elevar-se. Na pré-escola, declaram-se pretos 3,4% do total de alunos, pardos somam 36,4%. No ensino médio são 2,7% de alunos pretos, já os alunos pardos totalizam 20,7% do total de matriculados (Gráfico 1.1).



A constatação da presença de pretos em menor grau em relação a pardos é também verificada no aspecto demográfico. Em 2007, havia no Brasil 7,4% de pessoas pretas, já os pardos representavam 42,3% da população. Em 2009, os pretos totalizavam 6,9% do total de brasileiros, enquanto que o índice de pardos aumentou para 44,2%.

Quando se discute a questão da discriminação racial da população negra, é comum agrupar o contingente de pessoas que se declaram de cor preta com as que se classificam como pardas, sintetizando o grupo de pessoas negras. Porém, tal agrupamento pode ocultar a situação de desvantagem dos sujeitos de cor preta, em relação aos demais, bem como legitimar a tese do branqueamento.

A crescente miscigenação da população brasileira revela que as pessoas negras tendem a se aproximar o tanto quanto possível do padrão da elite branca, dessa forma passam a migrar para grupos de cor mais clara como uma forma de serem aceitos e ascenderem, socialmente. Na medida em que o sujeito se declara ‘pardo’, ele evita o polo extremo da exclusão, que é marcada pela cor de pele preta e, assim, passa a ter a possibilidade de construir uma imagem mais positiva de si.

Vale destacar que a interpretação dada ao processo de embranquecimento como sendo um dos principais engodos para a construção de uma “identidade negra”, é enfatizada pelo antropólogo Kabengele Munanga (2004), o qual também interpreta o processo de branqueamento do negro brasileiro como um fator negativo para a formação da uma identidade negra.

[...] No Brasil o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso eles se casem com gente mais clara. Tal possibilidade atua como uma válvula de segurança sobre o descontentamento e frustração entre os negros e mulatos, razão pela qual os negros no Brasil não foram levados a formar organizações de protestos como nos Estados Unidos (MUNANGA, 2004, p. 93).

## **Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva: a Dinâmica do Racismo Contemporâneo**

A terceira abordagem teórica, sobre o estudo das relações raciais no Brasil, é representada principalmente por Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle e Silva (1990), que analisam as articulações entre raça e classe a partir de outra perspectiva. Embora sem negar que o destino da população negra – que eles reconhecem como vinculada aos grupos e às classes sociais subordinadas – esteja associado à evolução política e estrutural da sociedade brasileira, enfatizam, com maior acuidade, o peso da raça na análise das desigualdades entre a população branca e a negra. (Rosemberg e Pinto, 1997)

Através de uma revisão crítica da literatura sobre relações raciais no Brasil e Hasenbalg e Silva constataram que

(...) o peso da ‘raça’ ou cor no processo estratificatório ou é simplesmente desconsiderado, no caso das análises que vêem o preconceito e a discriminação como um mero epifenômeno das relações de classe, ou é então minimizado, quando a verificação da existência conspícua de comportamentos e atitudes discriminatórias é explicada como constituindo um “arcaísmo” evanescente do passado escravista. Tentamos mostrar que preconceito e discriminação raciais estão intimamente associados à competição por posições na estrutura social, refletindo-se em diferenças entre os grupos de cor na apropriação de posições na hierarquia social (HASENBALG apud GUIMARÃES, p. 262, 2006).

De acordo com esta abordagem teórica, negros mesmo em situações de igualdade de renda com os brancos apresentam maiores dificuldades no acesso à sociabilidade e a bens de serviço, o que implica em reforço da discriminação.

Sem dúvida alguma a grande maioria dos negros e mulatos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disto, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provem de sua condição racial (HASENBALG, 1979, p. 20).

Do ponto de vista teórico, Hasenbalg e Fernandes se aproximam em algumas discussões acerca das desigualdades raciais, nas quais ambos reconhecem e denunciam as situações de desvantagem a que a população negra foi acometida após a abolição e dessa forma, desmistificam o ideal da democracia racial defendido por Gilberto Freyre, em 1933.

Contudo, Hasenbalg chama atenção para as correntes do pensamento sociológico que apontam como solução para a desigualdade racial o crescente processo de modernização e industrialização, perspectiva esta rotulada como “assimilacionista”, baseada na racionalização do racismo. Eis a principal divergência das corrente teóricas lideradas por Fernandes e Hasenbalg:

Se para Fernandes o racismo existe, mas tende a desaparecer na transição para a modernidade, com a instalação da sociedade industrial de classes, da democracia representativa liberal e da massificação da educação, para Hasenbalg, somente a atividade política dos negros pode romper com o ciclo cumulativo de reprodução das desigualdades a que estão sujeitos, e que ele delinea a partir do estudo da mobilidade social diferencial de negros e brancos no Brasil (OSÓRIO, 2008, p.84).

Para Hasenbalg e Silva as desigualdades entre brancos e negros não são explicadas somente por meio das diferenças presentes no ponto de partida de ambas as populações, mas derivam, principalmente, do conjunto de oportunidades desiguais após a Abolição, além do racismo contemporâneo enfrentado pela população negra.

Um ponto central da análise consiste em desenfatar o legado do escravismo como explicação das relações raciais contemporâneas e, ao invés disso, acentuar o racismo e a discriminação depois da abolição como as principais causas da subordinação social dos não-brancos e seu recrutamento a posições inferiores. Dessa forma, a raça, como atributo socialmente elaborado, é analisada como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social (HASENBALG, 2005, p. 20).

Analisando o contexto após abolição, Hasenbalg e Silva destacam as situações que corroboraram a desigualdade entre negros e brancos, dentre as quais, a política de

imigração, que esteve marcada por atitudes racistas e que resultou na marginalização dos negros e na distribuição regional dos dois grupos raciais: os negros se concentraram nas regiões economicamente menos desenvolvidas (principalmente no Nordeste); e os brancos, na Região Sudeste ou Brasil desenvolvido.

Durante o período de imigração internacional, o imigrante europeu deslocou o negro, ocupando as posições recém-abertas na economia, seja pelas dificuldades do trabalhador nacional em adaptar-se a forma disciplina do trabalho assalariado; o baixo custo do transporte internacional, ou mesmo ao preconceito do fazendeiro contra o trabalhador nacional e sua preferência pela força de trabalho estrangeira (HASENBALG, 1979, p.172)

Além disso, os autores enfatizam a questão da distribuição geográfica dos negros após a abolição. Segundo o autor, as distribuições de 1940 e 1950 permitem constatar como a dinâmica demográfica posterior à abolição tendeu a reforçar o padrão já constituído de localização geográfica dos dois segmentos raciais da população.

A tendência a polarização geográfica dos dois grupos raciais – que junto com a operação de mecanismos de discriminação, está na base da estrutura de desigualdades raciais existentes – relaciona-se às características dos movimentos de migração internacional e migração interna que ocorrem desde o final do século passado (HASENBALG e SILVA, 1988, p.125).

Conclui-se que o período após o fim da escravidão foi caracterizado pelo desenvolvimento econômico, com um crescente processo de urbanização. Tais circunstâncias, porém, não foram aproveitadas pelos ex-escravos ou pela população negra livre. Os preconceitos partilhados pela sociedade branca difundiam a crença da menor capacidade do trabalhador negro comparado ao branco, favorecendo a entrada de trabalhadores europeus no país.

A abolição da escravidão, em 1888, deixou a massa dos ex-escravos nas posições mais baixas da hierarquia sócio-econômica. A literatura que analisa o processo de abolição é unânime em apontar o mau ajustamento social e econômico dessa população, enfatizando o despreparo do ex-escravo para desempenhar o papel do homem livre, especialmente na esfera do trabalho. Assim, as atuais disparidades raciais seriam uma das conseqüências do

diferente ponto de partida social dos ex-escravos e do processo inacabado de mobilidade social do grupo negro, que emergiu de sua condição servil há apenas poucas décadas (HASENBALG, 1979, p.164).

Para os expoentes desta corrente teórica, preconceito e discriminação raciais não se mantêm intactos após a abolição, adquirindo novas funções e significado dentro da nova estrutura social. As práticas raciais do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão funcionalmente relacionadas aos benefícios simbólicos e materiais que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro. (Hasenbalg, 1979)

[...] depois da Abolição o preconceito foi redefinido socialmente num duplo sentido: não só formalmente, cor e condição social não correspondiam mais à mesma irremessível situação de casta dos escravos, como o negro livre passou a frustrar mais generalizadamente as expectativas dos brancos e, mais tarde, a ameaçar a exclusividade das posições sociais por eles mantida. A partir desse momento, começa realmente o “problema negro”: o preconceito muda de conteúdo significativo e de funções sociais (HASENBALG, 1979, p.118).

Assim como já afirmava Hasenbalg, em 1979, as causas das desigualdades raciais não só devem ser procuradas no passado, mas levar em conta que estas também operam no presente.

O racismo através de praticas discriminatórias dos brancos e da estereotipação cultural dos papeis adequados a negros perpetua uma estrutura desigual de oportunidades sociais para brancos e não-brancos, desqualificando estes últimos da competição pelas posições na hierarquia social (Id. Ibid. p.172).

Da mesma forma, o processo de industrialização não eliminou a raça como fator organizador de relações sociais e oportunidades econômicas, nem alterou a subordinação social dos grupos raciais menos favorecidos. De fato, o racismo opera através de mecanismos de desqualificação dos negros na competição por posições almeçadas e legitima as desigualdades raciais em diversos âmbitos, no mercado de trabalho, na política,

nas relações interpessoais e na educação. Para além das desvantagens existentes no ponto de partida dos negros, após a abolição, Hasenbalg e Silva destacam que as desigualdades raciais brasileiras são produzidas em ciclos de desvantagens cumulativas, de funcionamento intergeracional.

Para compreender melhor a dinâmica do racismo contemporâneo, recorre-se aos estudos de Osório (2008) sobre as teorias raciais, em que o autor explica a teoria das desvantagens cumulativas ao longo da vida defendida por Hasenbalg e Silva, a qual estabelece fases pelas quais o sujeito passa no processo de inserção social, dentre as quais se destacam duas: a vida pré-adulta – a infância e a adolescência – e a vida adulta.

A primeira fase se refere ao preparo, estudo e desenvolvimento de certas habilidades do sujeito; na segunda, destaca-se a questão do trabalho, seja este realizado na produção de bens e serviços ou na área doméstica.

Como os negros estão sobre-representados nos níveis mais baixos da pirâmide social (independentemente da forma de se a representar), e a raça é um fator transmitido hereditariamente, a probabilidade de um negro nascer pobre é consideravelmente maior que a de um branco. Dessa forma, a origem social é, em grande grau, influenciada pela raça da pessoa (OSÓRIO, 2008, p. 85).

Outro fator importante se refere à trajetória educacional dos alunos negros. De acordo com Osório, Hasenbalg defende que a passagem pelo sistema educacional é ainda mais importante para os negros do que para os brancos, na medida em que a educação pode representar uma das únicas maneiras pelas quais estes sujeitos podem superar as desigualdades de origem, através da qualificação e uma possível ascensão social futura. Porém, o autor reconhece que:

[...] o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades de origem e não a contrapô-las. Por isso, os representantes da terceira onda, em particular Silva (1978, 1980), encaram com ceticismo o potencial das políticas educacionais para a equalização racial.

Se a educação não consegue atenuar as desigualdades entre negros e brancos, os sujeitos negros chegam ao fim da primeira fase de suas vidas, ainda mais excluídos e vítimas do racismo, fator este que se reflete negativamente em sua inserção no mercado de trabalho. Hasenbalg e Silva identificam na educação o principal determinante das diferenças na renda do trabalho das pessoas, contudo, somam-se a essas diferenças um pouco mais de desigualdades vivenciadas na hierarquização do mercado de trabalho, devido às limitações e discriminações salariais dos profissionais negros. Sobre a trajetória excludente da população negra, Osório complementa:

No fim da segunda fase, ao se aposentarem (se o fizerem), os negros verão a manutenção da diferença, pois receberão pela sua contribuição passada sobre uma remuneração menor. Ou, para aqueles que estiveram excluídos do mercado de trabalho ou sempre vinculados aos setores informais da economia restará apenas a dependência da assistência social ou trabalhar até o fim de seus dias. Antes, na flor da vida adulta, muito provavelmente terão filhos, que sentirão, no curso de suas próprias vidas, os efeitos das mesmas desvantagens e discriminações a que estiveram sujeitos seus pais – daí a noção de ciclo (2008, p. 85).

Pesquisas<sup>6</sup> que abordam a questão racial apontam para a situação dos negros no Brasil, os quais têm sofrido, ao longo da história, uma violência simbólica associada a estereótipos negativos, tais como o vício, a brutalidade e a incivilidade.

Para além do fator geográfico e das práticas discriminatórias, uma cultura racista está permeada de estereótipos e representações negativas de grupos minoritários (negros, mestiços, nordestinos, bolivianos etc.). Tais estereótipos culturais tendem a se autoconfirmar e acabam limitando as aspirações e as motivações, neste caso, das pessoas negras.

Hasenbalg (1979) afirma que práticas discriminatórias e estereótipos se reforçam mutuamente e levam a que muitos negros e mestiços regulem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto como o "lugar apropriado" para os não-brancos. Tal concepção cristaliza as desigualdades raciais e destina um lugar social próprio aos

---

<sup>6</sup> Durante a pesquisa foi realizada uma revisão da literatura sobre a questão racial e suas implicações na educação. Partes deste estudo estão presentes no Capítulo II "O Negro e a Educação" desta dissertação.

negros, à margem da sociedade, em forma de exclusão, isto é, um *não-lugar* numa sociedade competitiva.

Hasenbalg e Silva, em seus vários trabalhos, das décadas de 1980 e 1990, analisaram o peso da discriminação racial *vis-à-vis* o da origem social na realização educacional, no mercado de trabalho, no posicionamento na estratificação social, e mesmo na atividade política. Os autores denunciaram de forma bastante convincente a persistência da desigualdade racial. Os negros tendiam a permanecer nas mesmas posições inferiores, socialmente, de seus pais, a despeito de sua incorporação à moderna sociedade de classes.

Mesmo após 20 anos dos estudos de Hasenbalg e Silva, verifica-se que em diversas situações, os negros ainda continuam ocupando os “*não-lugares*”, ou seja, são invisibilizados, alocados nas posições de maior desvantagem e desqualificação social. Para ilustrar esta constatação, apresenta-se a seguir um panorama sobre a situação atual da população negra no Brasil, a partir de dados estatísticos oficiais, nos seguintes âmbitos: população; mercado de trabalho e distribuição de renda e, educação.

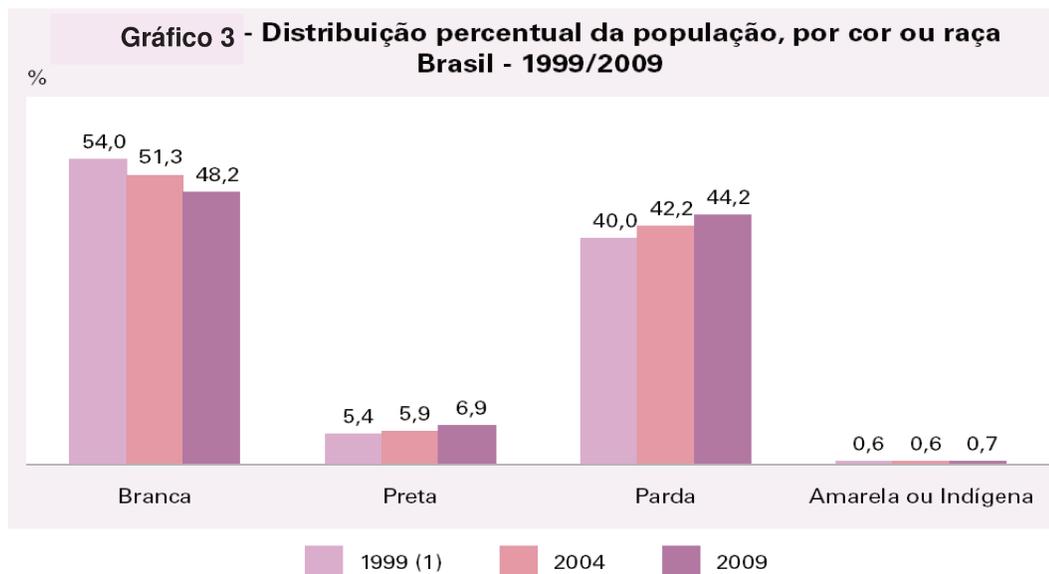
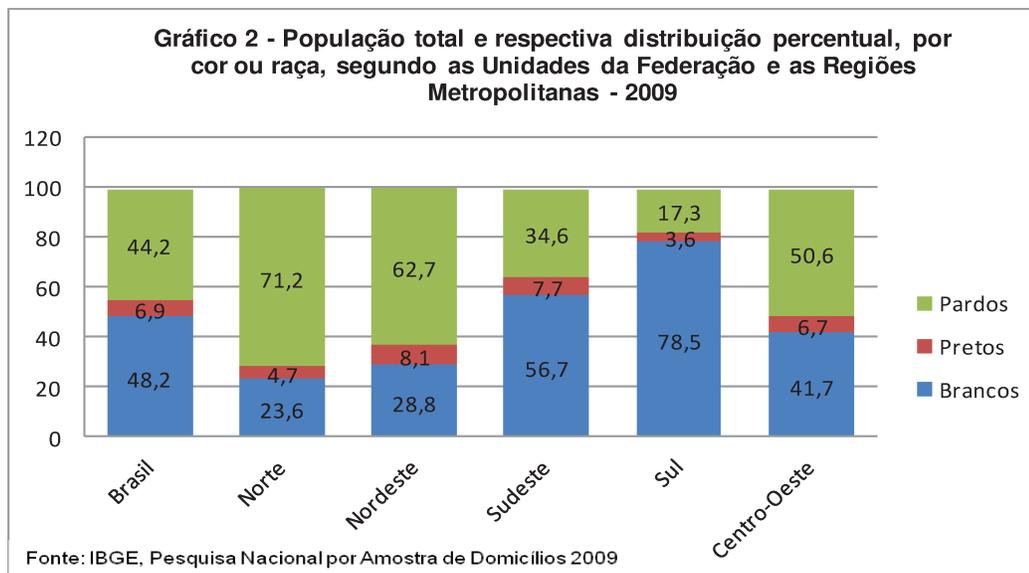
### **População**

A partir dos dados disponíveis no Gráfico 2, verifica-se que em 2009 a população brasileira foi estimada em 191,8 milhões; no que se refere à cor, é composta de 48,2% de brancos e 51,1% de negros (44,2% pardos e 6,9% pretos), 0,7% outra, segundo a autodeclaração dos informantes.

Em relação à distribuição regional, nota-se grande concentração da população negra nas regiões Nordeste e Norte. O Sul do país possui população majoritariamente branca e a Região Centro-Oeste apresenta uma distribuição equilibrada entre brancos e negros, similar à distribuição nacional.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD mostram um crescimento da proporção da população que se declara preta ou parda entre 1999 e 2009: respectivamente, 5,4% e 40,0% em 1999; e 6,9% e 44,2% em 2009 (Gráfico 2 e 3;

Tabela 2, vide anexo). Atualmente, os dados revelam que a maioria da população brasileira se considera negra (51,1%).



Para Marcelo Paixão (2008), o aumento da população que se identifica como preta ou parda indica que tal mudança não se deve a uma “questão geracional de auto-afirmação

identitária” ou de uma maior taxa de natalidade da população negra. O autor assinala uma transformação que vem ocorrendo na população brasileira, em relação à autodeclaração de pertencimento racial, o que anuncia que os padrões culturais desta sociedade estão se alterando ano a ano. Trata-se, pois, de uma mudança de autopercepção, na qual a população negra passa a representada socialmente, de forma mais positiva.

A despeito de um possível resgate da identidade racial por parte da população de cor preta, parda ou de indígenas, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste. Como é possível em um país que a maioria da população de considera negra ainda persistir mecanismos de desqualificação e exclusão social do negro?

A discussão da discriminação racial no Brasil não é uma questão grupos minoritários, tal como muitos defendem, trata-se, pois, de um problema que atinge mais da metade da população e que, mesmo assim, continua sendo silenciado e camuflado pelo mito da democracia racial.

Conforme explica Hasenbalg, enquanto o racismo estiver associado ao plano individual, ou seja, como um problema ‘do sujeito negro’ e não de toda sociedade, será muito difícil que a maioria da população, mesmo sendo negra, consiga reverter o quadro de desigualdades a que estão submetidas.

Harmonia e evitação do confronto racial parecem ser a expressão da natureza da ideologia racial no Brasil. Existe um problema racial e ele demanda ação coletiva para ser corrigido. Por outra parte, existe o valor ou ideal de convivência harmônica entre grupos raciais e esse ideal é comum a brancos e não-brancos (HASENBALG, 1995, p.367).

### **Mercado de trabalho e distribuição de renda**

Mais de um século depois da abolição da escravidão, o trabalho manual continua a ser o lugar reservado para os afro-brasileiros. Em

oposição aos que afirmaram as teorias sobre modernização, a estrutura de transição fornecida pelo rápido crescimento econômico nas últimas décadas não parece ter contribuído para diminuir de maneira significativa a distância existente entre os grupos raciais presentes na população (Hasenbalg, 1996:15).

A afirmação de Carlos Hasenbalg (1996) acerca da participação da população negra no mercado de trabalho já confirmava a hipótese de que o processo de industrialização e crescimento econômico, vivenciados pelo país nas últimas décadas, não alteraram, essencialmente, as relações raciais de modo a extinguir ou mesmo minimizar o racismo. Por conseguinte, as estatísticas da última década apontam para uma continuidade no processo de desvalorização do segmento negro no Brasil.

Os dados coletados na PNAD 2009 revelam expressivas diferenças nos rendimentos de pretos e pardos em relação aos brancos. Considerando os anos de estudo (Gráfico 4), nota-se que as disparidades ocorrem a todos os níveis. A cada faixa, os rendimentos-hora de pretos e de pardos são, ao menos, 20% inferiores aos de brancos e, no total, aproximadamente 40% inferiores.

No período de dez anos, ocorreu melhora na população com até 4 anos de estudo, tendo em vista que, em 1999, os rendimentos-hora de pretos e de pardos com esse nível de escolaridade representavam, respectivamente, 47,0% e 49,6% do rendimento-hora de brancos, passando a 57,4% para os dois grupos em 2009 (BRASIL, 2010).

Observando a proporção das pessoas em posições privilegiadas na ocupação, é evidente a persistência da desigualdade racial. Na categoria de empregadores, estão 6,1% dos brancos, 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos em 2009. Pretos e pardos são, em maior proporção, empregados sem carteira e representam a maioria dos empregados domésticos. (Gráfico 5).

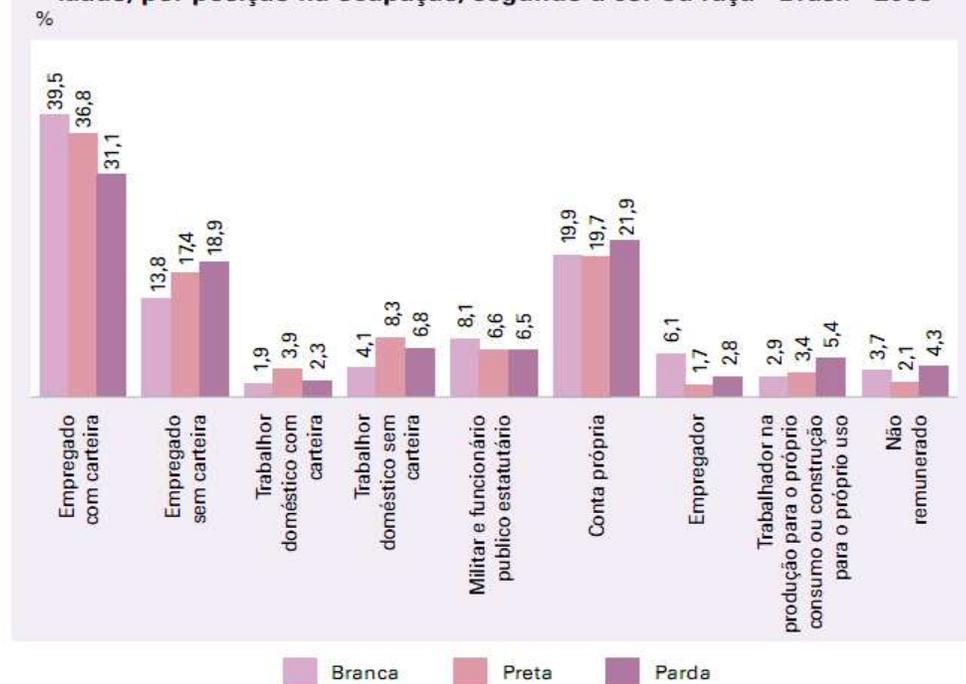
**Gráfico 4 - Razão entre o valor do rendimento-hora do trabalho principal das pessoas de cor ou raça preta ou parda em relação às brancas, por anos de estudo - Brasil - 1999/2009**



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Nota: Pessoas de 10 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho.

**Gráfico 5 - Proporção das pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, por posição na ocupação, segundo a cor ou raça - Brasil - 2009**



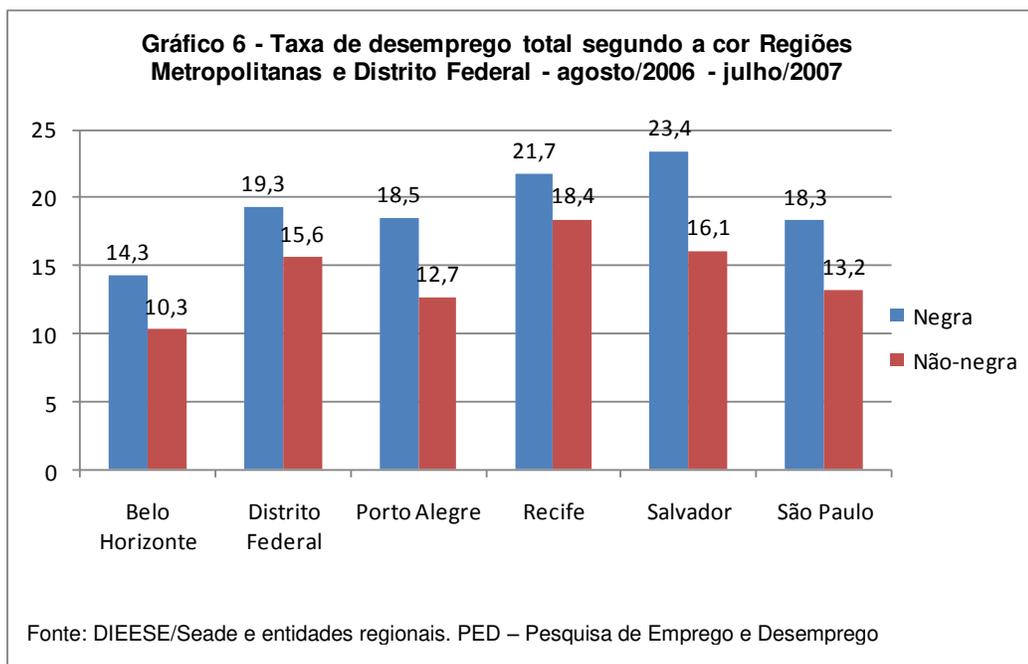
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

Observa-se assim que, mesmo quando em similares condições de escolaridade, negros e brancos possuem rendimentos diferenciados.

Tal fato pode ser atribuído à ausência, entre os negros, de redes pessoais que permitam maior acesso a melhores oportunidades de emprego. Também pode ser atribuído à sub-remuneração e à sub-utilização de mão-de-obra negra qualificada, decorrente da discriminação racial (Heringer, 2002, p 34).

Sobre a conquista de rendimentos quando já posicionado em um estrato ocupacional Silva (2000, p.48) enfatiza que “os indivíduos pretos e pardos têm maior dificuldade em transformar em maiores rendimentos as suas realizações ocupacionais [...] num mesmo nível ocupacional, seus rendimentos, em média, são menores”.

Em pesquisas realizadas pela DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos), destaca-se que as taxas de desemprego são sistematicamente mais altas para a população negra (Gráfico 6). Além disso, tais estudos apontam que os negros se encontram – em especial as mulheres negras – em maiores proporções, em trabalhos de menor qualidade, mais vulneráveis, com menor proteção social.



Dessa forma, Heringer (2002) afirma que o quadro de desigualdade entre negros e brancos pode estar relacionado tanto a fatores estruturais quanto à discriminação racial. Entre os fatores estruturais, destaca-se o componente educacional. Apresentando menores condições no acesso à educação formal, os negros também ocupam postos menos valorizados no mercado de trabalho.

### **Educação**

Assim como no mercado de trabalho, na educação, os indicadores apontam uma situação de desvantagem da população negra em relação à branca. As acentuadas desigualdades educacionais foram analisadas por diversos estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva (1987; 1990).

Traçando um comparativo entre os estudos de Hansenbalg e Silva, é possível constatar os avanços, retrocessos e permanências no processo de discriminação racial do negro. Em 1988, Hasenbalg já denunciou as significativas desigualdades em todos os níveis de ensino, mas, principalmente nos níveis mais elevados. A partir de uma análise dos dados da PNAD de 1982, Hasenbalg constata:

A partir dos 10 anos de idade a proporção dos que abandonaram a escola – seja pelo acúmulo de repetência, seja pela necessidade de trabalhar – tende a aumentar rapidamente. O problema da evasão escolar, porém, é aproximadamente a mesmo nos três grupos de cor. Com isso resulta que as crianças não-brancas, por terem um nível de repetências mais elevado, chegam ao ponto de saída do sistema escolar com um número médio de séries completadas muito inferior aos das crianças brancas (HASENBALG; SILVA, 1990, p. 12).

Atualmente, tal situação se confirma. A partir de uma pesquisa realizada pelo DIEESE/Sead, de 2006 a 2007, nas cinco regiões metropolitanas e no Distrito Federal, nota-se a grande concentração da população negra nas faixas de menor escolaridade – do

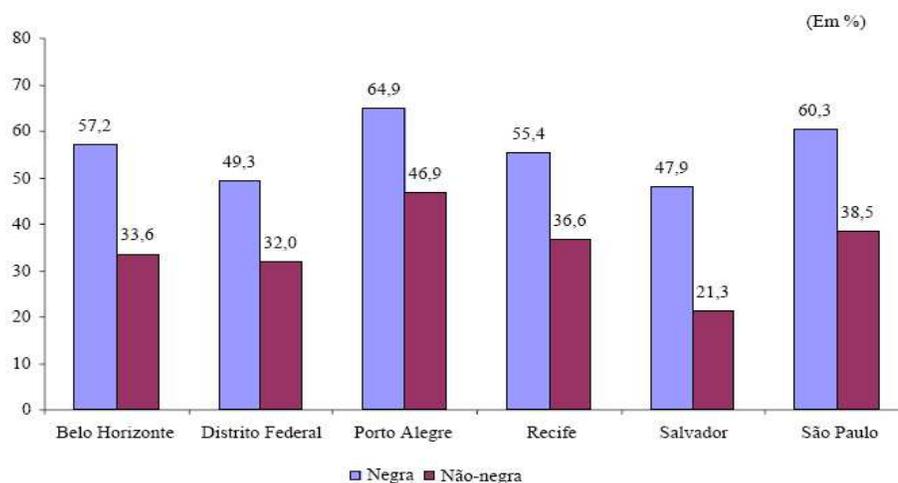
analfabeto até o ensino médio incompleto - realidade que se inverte nos níveis mais elevados de formação (médio completo a superior completo).

Esse cenário revela que a população negra apresenta maiores dificuldades em permanecer e avançar nos estudos, fato que coloca limites importantes em sua trajetória profissional e atua reforçando os efeitos da discriminação racial (DIEESE, 2007).

Analisando a tendência por regiões, percebe-se que em todas elas a proporção de negros com escolaridade igual ou inferior ao ensino médio incompleto se aproxima dos 50% ou supera esse percentual. Já para os brancos, a parcela da população nas faixas até o ensino médio incompleto é bem menor, oscilando de 21,3%, em Salvador a 46,9%, em Porto Alegre (Gráfico 7). Os índices mais elevados são verificados nas Regiões Sul (Porto Alegre) e Sudeste (São Paulo).

**Gráfico 7**

**Percentagem da PEA com até o ensino médio incompleto  
Regiões Metropolitanas e Distrito Federal - agosto/2006-julho/2007**

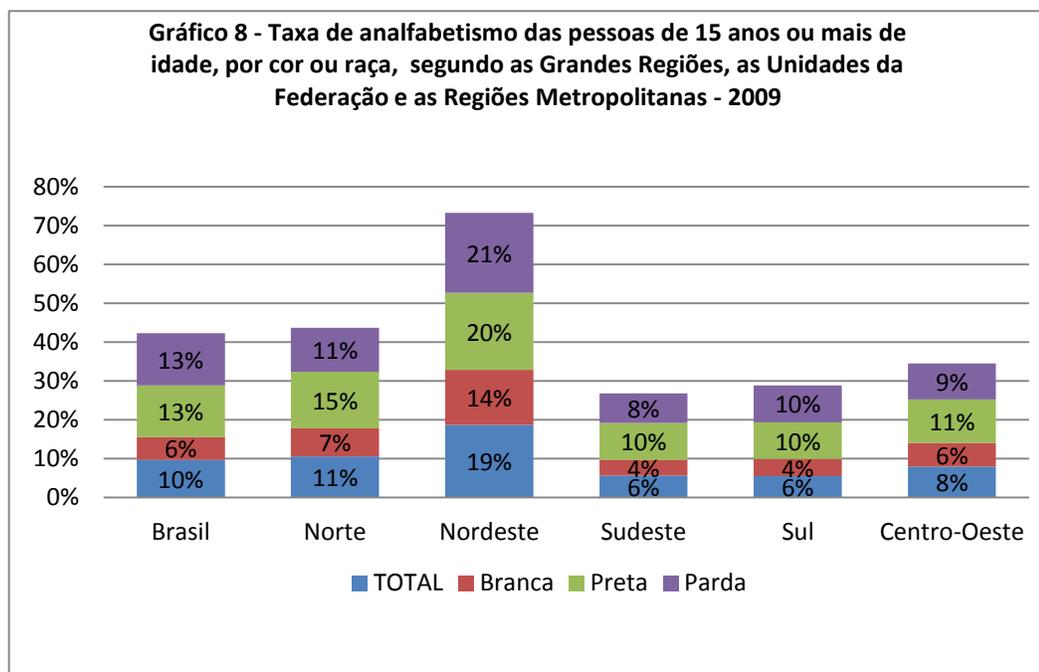


Fonte: DIEESE/Seade e entidades regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego

Quando se observam as taxas de analfabetismo, de analfabetismo funcional e de frequência escolar, verifica-se uma persistente diferença entre os níveis apresentados pela população branca e pela população negra ou parda.

Em 1980, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 a 64 anos de idade era de 14,5% entre os brancos e 36,5% para negros. No extremo oposto da pirâmide educacional, 4,2% de brancos e apenas 0,6% de não-brancos tinha obtido um diploma de nível superior. (HASENBALG, 1990, p. 8)

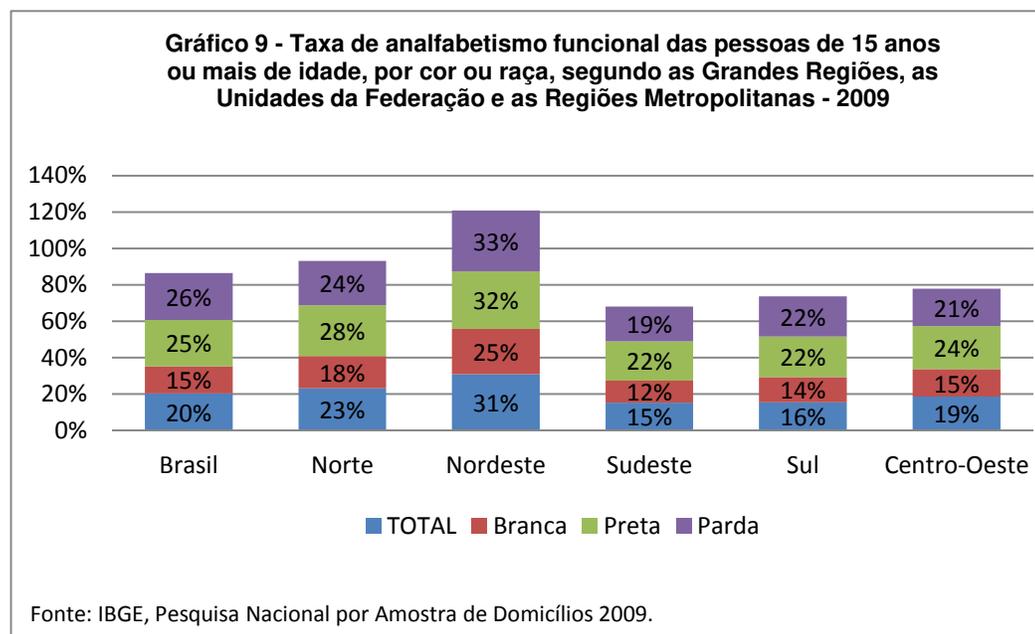
Embora, note-se um relevante avanço e melhoria das taxas de analfabetismo no Brasil nas últimas décadas, a população negra ainda continua com significativa desvantagem frente à branca; mesmo que com índices menores, a proporção entre a taxa de analfabetismo de negros e brancos não se alterou tanto do período de 1980 a 2009. Em 2009, a população negra apresenta o dobro da incidência de analfabetismo observado na população branca: 13% no caso dos pretos e pardos; contra 6% no caso dos brancos (Gráfico 8; Tabela 3).



É notável o elevado índice de analfabetismo na região Nordeste do Brasil, sendo a população negra (pretos e pardos) aquela com o maior número de analfabetos (41%). As regiões Sul e Sudeste são aquelas com a menor concentração de analfabetos, na qual, mais uma vez, os negros são maioria.

As taxas de analfabetismo funcional se referem às pessoas de 15 anos ou mais de idade, com menos de quatro anos completos de estudo, isto é, que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental. Do total de 20,3 milhões de pessoas identificadas como analfabetas funcionais, os pretos (25,4%) e os pardos (25,7%) representam a maioria, em comparação com os brancos (15%). Portanto, são 2,7 milhões de pretos e 15,9 milhões de pardos que freqüentaram escola, mas que apresentam dificuldade de na compreensão de textos, para além de uma simples decodificação (PNAD, 2009).

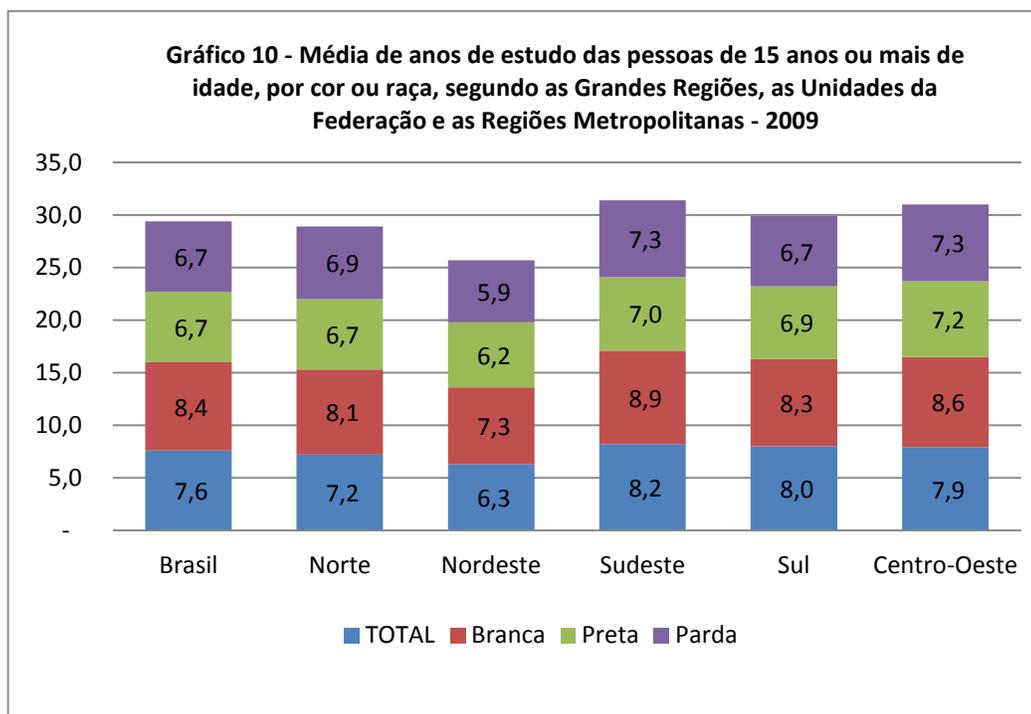
Similar ao que foi observado nos índices de analfabetismo (Gráfico 8), a região Nordeste é aquela com maior número de pessoas classificadas como analfabetos funcionais<sup>7</sup> (31%) o dobro das taxas verificadas nas regiões Sul e Sudeste, que apresentam as menores taxas. (Gráfico 9; Tabela 3.1)



<sup>7</sup> Termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar ideias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado.

Em relação à média de anos de estudo - a qual pode ser utilizada como forma de se avaliar o acesso à educação e as conseqüentes oportunidades de mobilidade social - a população branca de 15 anos ou mais tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido pela população negra é, atualmente, inferior àquele alcançado pela branca, que em 1999 era, em média, 7,0 anos de estudos (Gráfico 10).

A região Nordeste apresenta os menores índices, ou seja, nesta região a média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade é de 6,3 anos, enquanto que na Região Centro-Oeste, Sudeste e Sul são de aproximadamente 8 anos.

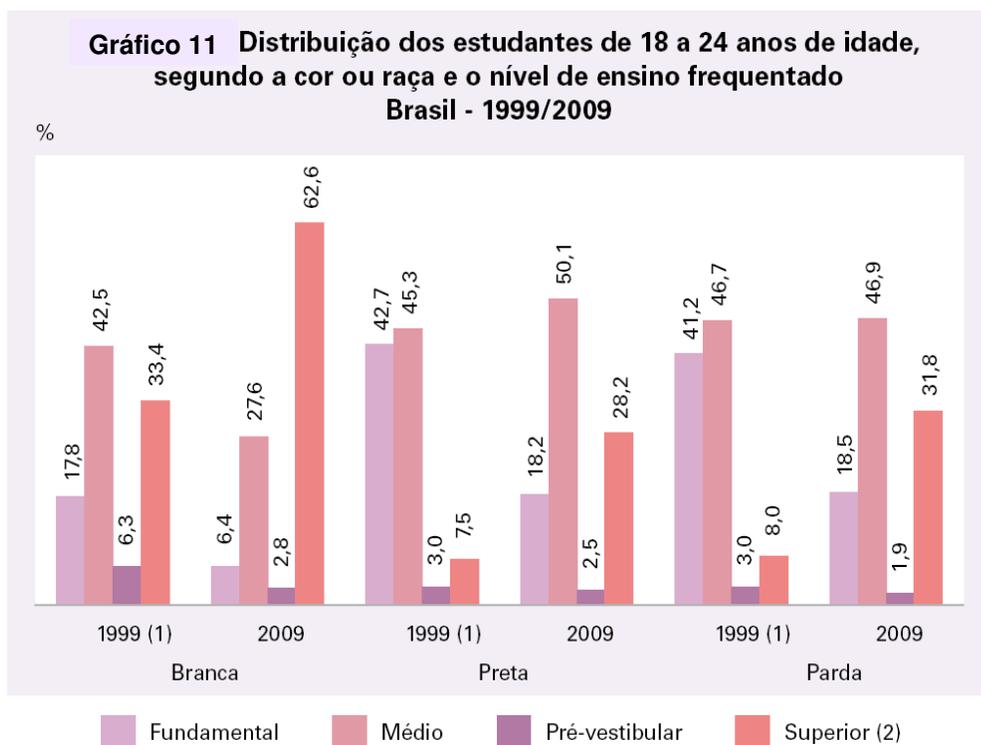


Segundo os estudos Hasenbalg e Silva (2000), em 1976 a escolaridade média da população branca era quase dois anos maior que a do grupo negro, apresentando 4,53 e 2,67 anos de estudo, respectivamente. Infere-se que de 1976 a 2009 tal situação não se alterou, embora as taxas de escolaridade tenham aumentado, ou seja, mesmo que a situação da educação no Brasil esteja evoluindo em termos de democratização do ensino e

permanência, as disparidades entre negros e brancos se mantêm de forma excludente para os primeiros.

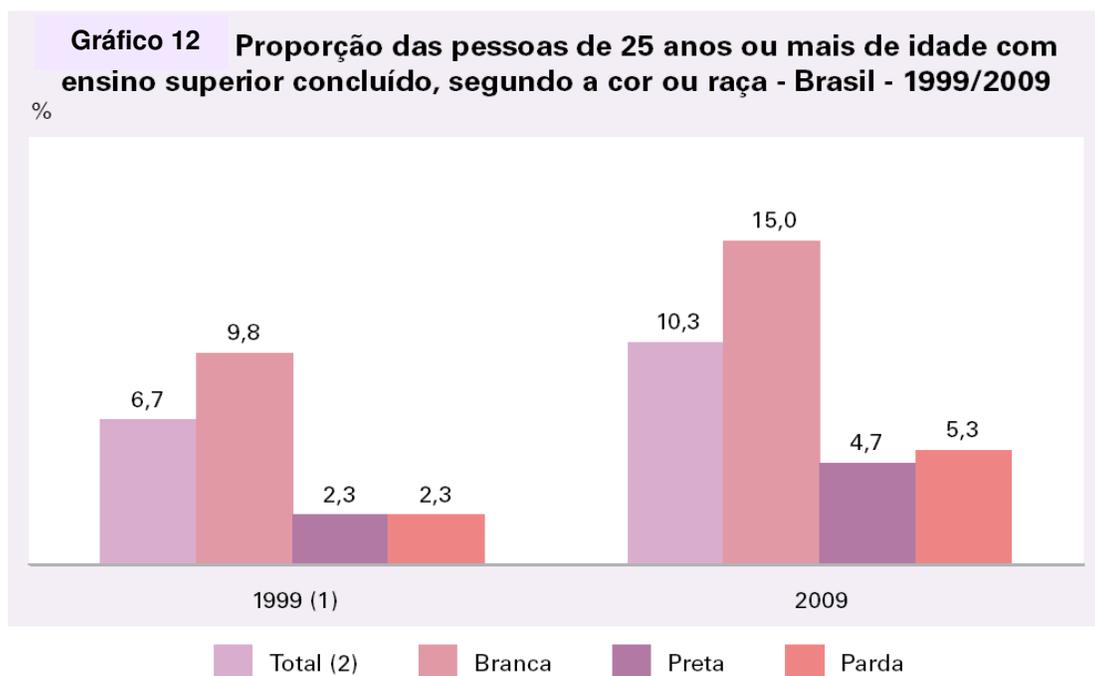
No ensino superior, a exclusão racial também é presente contra o negro. Enquanto cerca de 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, há menos de 1/3 de negros: 28,2% são pretos e 31,8% são pardos (Gráfico 11). Em comparação ao ano de 1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos. Embora a representatividade de brancos no ensino superior ainda seja muito superior que a de negros, no período de 1999 a 2009, nota-se um avanço significativo no processo de redução das desigualdades raciais.

O gráfico sobre a distribuição dos estudantes, segundo a cor e o nível de ensino, aponta para a maior concentração de negros no ensino fundamental, com idades entre 18 e 24 anos (36,7%), enquanto que a concentração de brancos nesse nível de ensino é bem inferior (6,4%). Tal situação revela uma maior defasagem e dificuldades na trajetória educacional da população negra.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Em relação à população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, a PNAD 2009 mostra que há um crescimento notório na proporção de pretos e de pardos graduados no período de 1999 a 2009. Contudo, observa-se que, em 2009, a quantidade de pessoas que concluíram o curso superior representa cerca de 1/3 em relação a brancos, isto é, 4,7% de pretos, 5,3% de pardos, contra 15,0% de brancos que têm curso superior concluído nessa faixa etária.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Nota: Excluídas as pessoas que frequentam escola.

Os dados apresentados revelam que as desigualdades raciais são marcantes quando avaliadas sob a ótica da Educação. Os negros são aqueles que estão menos presentes nas escolas, ou quando estão presentes são silenciados e invisíveis; apresentam médias de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo superiores. A situação é ainda mais agravante nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, as quais apresentam os maiores índices de exclusão social e maior concentração de negros na população. Este quadro geral

da situação educacional dos negros no Brasil representa uma das principais dificuldades a serem enfrentadas no processo de democratização do ensino e equidade social.

## O NEGRO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com o objetivo de situar a discussão a ser realizada nesta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico, tendo como foco, pesquisas que abordam a questão racial no contexto educacional, no período do final do século XX ao início do século XXI.

A partir destes estudos, evidencia-se que, quando se pretende problematizar o aluno negro no contexto educacional, há que se levar em consideração a função social que a escola desempenha em um contexto de desigualdades e exclusão sociais, como no Brasil. A educação (escola) tem grande importância na formação de cidadãos críticos, cientes de direitos civis, políticos e sociais. Dessa forma, é fundamental a reflexão acadêmica sobre a atuação de mecanismos que corroboram para a produção e legitimação das desigualdades na sociedade e, especificamente no espaço escolar.

Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações entre negros e brancos – com a penalização dos sujeitos negros – constitui uma ação importante para enfrentar tal desigualdade. Já é inerente ao senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades. (Cavalleiro, 2001)

Souza apud Cavalleiro (2001) enfatiza a importância do desenvolvimento de pesquisa que aborde as relações raciais na escola:

Pesquisar o assunto é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que este espaço é lócus de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização da criança. O posicionamento dos grupos sobre as questões raciais é aprendido e internalizado desde a mais tenra idade. E, uma vez que isso aconteça, moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir – pensar estigmatizantes. Modificar isso exige um grande investimento social (p.61).

Na vasta bibliografia que analisa a questão racial no Brasil, é comum a denúncia sobre as imagens e representações negativas que são associadas à população negra em diversos contextos sociais.

O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética (PINTO, 1987, p. 17).

Além disso, diversos autores (Passos, 2002; Soares e Alves, 2003; Theodoro e Jaccoud, 2005; Abramovay, 2006;) contestaram a tese segundo a qual as desigualdade raciais no Brasil seriam provenientes de um círculo perverso existente entre a baixa renda e o menor nível educacional das famílias negras. Segundo estes estudos, o racismo ainda é a explicação mais coerente quando se observam as disparidades entre brancos e negros.

O processo de discriminação racial ocorre em duas frentes: primeiramente, os negros são discriminados na escola, apresentando índices de rendimento sempre inferiores aos brancos; posteriormente, são discriminados no mercado de trabalho, no qual são estigmatizados e têm renda e salário menores que o dos brancos. A partir disso, a condição social que o sujeito negro ocupa na sociedade de classes acaba por limitar seu espectro de oportunidades e reforçar a falsa crença na inferioridade da população negra.

CAVALLERO (2006) registrou que o preconceito começa, muitas vezes, na própria família, na qual as relações estabelecidas reproduzem através de práticas e discursos a idéia de exclusão a partir de uma construção negativa do outro. Tais atitudes mostram que os indivíduos parecem ter seus lugares bastante delimitados no imaginário coletivo, transbordando para o convívio social.

Sobre a relação do negro no contexto escolar, Mello afirma,

(...) em meio a esse quadro de relações contraditórias, no qual a educação escolar é proclamada de direito de todos e, ao mesmo tempo, negada a grupos determinados, se efetua concretamente a

mediação entre a origem e o destino social de cada aluno em particular como expressão singular de reprodução/negação das classes sociais (1985, p. 39).

As várias situações que sustentam as relações diferenciadas entre as crianças na escola, mesmo as de caráter comunitário e/ou socioparticipativo, revelam a existência de padrões de socialização baseados em estereótipos sexuais, raciais e sociais que determinam, a priori, os lugares e os papéis que cada um deve ter e, por extensão, “os seus lugares” na sociedade (Silva, 1999).

Estudos como os de Hasenbalg (1987); Soligo (2001); Cavalleiro (2000); Oliveira (1994); Rosemberg (1987); Nascimento (2003); Gomes (2003), entre outros, apontam para o silêncio presente no interior da escola em relação ao racismo e às desvantagens que as crianças negras sofrem na sociedade brasileira. Os autores chamam a atenção para o fato de que tal silêncio não é neutro, uma vez que orienta para a definição de padrões, daquilo que é superior e inferior. Baseado no discurso da igualdade de direitos entre os sujeitos nega as contradições sociais, as diversidades culturais e legitima um tipo de saber hegemônico, que é tido como universal.

A invisibilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro e dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil (Pinto, 1993; Rosemberg 1998, Telles, 2003), atuante também em diversos espaços sociais, notadamente nos meios midiáticos.

Dessa forma, o racismo manifesta-se não somente por aquilo que é dito, mas também por tudo aquilo que silencia, isto é, um “racismo silenciado pela ideologia da democracia racial” (MUNANGA, 1996, p. 80).

## 1. O Legado da Escravidão no Campo da Educação

Um número reduzido de fontes e dados históricos revelam as experiências de escolarização dos indígenas e negros no Brasil. Os autores que compõem o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira<sup>8</sup>, ao analisarem os estudos realizados neste campo, destacaram que tais pesquisas apresentam algumas limitações, tais como: o termo educação estar sendo restrito ao sentido de escolarização da classe média; as temáticas mais enfocadas contemplam o Estado e as legislações de ensino; a falta de consideração da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro (Romão, 2005).

Tais limitações do campo historiográfico apontam para a perpetuação e legitimação das desigualdades sociais, nas quais a população negra representa a parcela desfavorecida.

De acordo com Cruz (2005, p.30):

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revelam que não são os povos que não tem história, mas há os povos cujas fontes históricas ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

Dessa forma, poucos estudos foram realizados de maneira a conferir visibilidade a outras possibilidades de vida dos negros, que não associada ao mundo da escravidão ou da marginalidade (Veiga, 2008).

Embora ainda não se tenham dados quantitativos precisos da participação de crianças negras na escola nas primeiras décadas republicanas, as mais variadas imagens sobre crianças nos grupos escolares revelam um número majoritário de crianças brancas.

---

<sup>8</sup> (Jorge Nagle (1984), Mirian Jorge Warde (1984; 1990), Leonor Maria Tanuri (1997), Nunes e Carvalho (s.d) e Ghiraldelli Jr. (1993), entre outros)

Maria Muller (1999) questionou sobre a cor das professoras primárias no período imperial e demonstra que era minoritária a presença de professoras negras nas escolas, percebida, entre outras fontes, por entrevistas e iconografia.

Já a pesquisa de Marcus Fonseca (2007) - com um relevante trabalho na produção de dados quantitativos sobre as cores dos alunos da escola elementar relativos à década de 30 do século XIX e à província de Minas Gerais - apontou para outra situação no Brasil imperial. O estudo demonstrou, para o período e local estudado, uma população escolar majoritariamente negra.

A presença relevante de crianças negras na escola imperial leva a refletir que, no Brasil, os debates sobre civilizar pela escola, educar para a submissão, a expansão dos saberes elementares e a estatização do ensino foram baseados em um conteúdo étnico e racial significativo. Com o objetivo de nivelar os saberes na formação dos sujeitos, foi conferida importante ênfase à homogeneização cultural, o que implicou na desqualificação das práticas culturais da população à qual se destinava a instrução pública elementar: a população de crianças negras, mestiças e pobres (Veiga, 2008).

Jeruse Romão (2000) apresentou as intenções dos abolicionistas em relação à integração do negro na sociedade, por meio da educação proposta pouco antes da abolição da escravatura: “o ingresso não foi pensado como garantia de igualdade, mas, inclusive, como forma de controle [...]; a preocupação não era com o futuro com dos africanos a serem libertos, mas com a manutenção da ordem produtiva” (p.48).

Segundo a autora a educação dos sujeitos negros tinha destino certo: preparação para o trabalho braçal, uma educação diferenciada daquela da elite branca. Por meio da educação, os limites da mobilidade social seriam garantidos, os negros continuariam a compor a base do sistema de estratificação social e permitiriam a manutenção das vantagens usufruídas pela população branca.

Em relação ao acesso dos alunos negros ao ensino primário e secundário, foram instituídas normas restritivas, “[...] eles somente podiam freqüentar cursos noturnos, em escolas que funcionavam duas horas no verão e três no inverno” (Decreto Imperial, 1878)

(Neves, 2005). Além disso, à população negra não era permitido cursar direito, engenharia ou medicina; somente cursar escolas de aprendizes de marinho, de técnicas agrícolas e de sargento do exército. (idem, ibidem)

Diferentemente de outras instituições, a escola teve característica fundamentalmente inclusiva no objetivo de instruir e civilizar na perspectiva de produzir coesão social, ainda que se tenha instalado em condições muito precárias e, portanto, não se tenha constituído como uma alternativa social (VEIGA, 2008, p. 29).

Observa-se, assim, que os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito estiveram presentes na história da escola brasileira. Evidencia-se que desde o período imperial a trajetória educacional da população negra é mais acidentada e com maiores obstáculos, uma vez comparada com a população branca.

A cor da pele não se tratava de um problema legal, não estava inscrito na lei como impedimento, mas, em relação ao acesso e permanência na escola estava estabelecida como distinção social no modelo escolar primário, hierarquizado e seletivo (Romão, 2000).

## **2. O Negro e a Educação, no Final do Século XX**

A partir de 1970, diversos autores se debruçaram sobre as questões raciais no contexto educacional e denunciaram a ausência de estudos e referências bibliográficas nesse campo, dentre eles, Rosemberg (1987), Pinto (1987), Hasenbalg e Silva (1988).

Embora nesta época a produção acadêmica sobre as questões raciais no contexto educacional ainda fosse escasso, diversos autores já realizavam estudos interessantes que contribuíram para a denúncia do racismo no Brasil.

Amaury de Souza (1971), por exemplo, discutiu a questão da mobilidade social do negro relacionada ao processo de embranquecimento, tendo como efeito o processo de rejeição da identidade racial e de assimilação de estereótipos e atitudes negativas em

relação a si mesmo. Na mesma linha, Bergman (1978) tratou da repercussão do racismo sobre o sujeito negro; à interiorização por parte deste de um sentimento de inferioridade e, limitação de possibilidades ao longo de sua vida, gerando um desânimo que o desarticula para a luta racial.

Olhando para a criança negra, Luiz; Salvador e Cunha Jr. (1979) em um artigo pioneiro publicado pelos Cadernos de Pesquisa sobre a questão racial e educação, revelaram a situação de exclusão e exploração da população negra. Segundo os autores, a criança negra está sempre marcada negativamente pela cor da pele, isto é, a criança branca nunca é designada como tal porque o termo criança deixa subentendido a condição racial, mas o referencial negro é sempre utilizado para crianças pertencentes a este segmento.

Segundo os autores, a educação das crianças negras, recebida no meio familiar, legítima e incorpora a submissão e induz à obediência aos padrões brancos, especialmente aqueles relacionados à beleza e estética. A escola é acusada de selecionar e destinar a criança negra para o trabalho físico, a fim de que contribua para o bem-estar da sociedade branca, sem quaisquer questionamentos. Acrescenta-se a isso o fato de que circulam na escola apelidos pejorativos e, na sociedade, a imagem negra está ausente em brinquedos e nos meios de comunicação; do contrário, são representados em personagens engraçados ou de nível intelectual inferior.

Também Fúlvia Rosemberg (1987), em seus estudos sobre o desempenho escolar, denunciou que os alunos negros, em decorrência da pobreza, têm maior dificuldade em permanecer na escola. Em todos os dados comparativos constata a desvantagem do grupo negro em relação ao branco no que tange à escolaridade. Concluiu que a trajetória escolar do aluno negro é mais difícil e mais curta do que a do branco; defendeu que o maior obstáculo para a continuidade nos estudos não seria o ingresso precoce no mercado de trabalho, mas sim a vivência dos processos intra-escolares.

Estou sugerindo, a título de hipótese, que o sistema escolar empurra o alunado negro preferencialmente para equipamentos destinados à população pobre, e que este mecanismo poderia encontrar ressonância entre certas famílias negras (ROSEMBERG, 1987, p.5).

Assim, a autora sugere que o sistema escolar concebe a população negra de forma homogênea, isto é, a cor da pele estaria associada à pobreza. Dessa forma, nesse processo a criança negra é destinada a escolas localizadas em bairros carentes. Além disso, destaca o fato de que as famílias dessas crianças negras incorporam e legitimam os mecanismos de segregação presentes no racismo e tendem a buscar atendimento social em locais que predominem a população negra ou populações brancas de menor nível socioeconômico.

Nesta mesma época, Carlos Hasenbalg (1987), juntamente com outros teóricos tais como Nelson do Valle e Silva, demonstrou indignação quanto aos mecanismos de discriminação e exclusão presentes na maneira como as classes médias mantêm e defendem seus status que, no limite, recusa a criança negra e pobre. Dessa forma, essa criança seria obrigada a procurar uma escola destinada a crianças na mesma condição social, isto é, pobres ou faveladas (p.49).

Hasenbalg e Silva (1990) afirmaram que níveis crescentes de industrialização e modernização da estrutura social não eliminam os efeitos da discriminação racial, assim a cor de pele continua sendo utilizado como critério de seleção social e de geração de desigualdades sociais. Na esfera educacional a situação não é diferente.

Analisando a produção acadêmica até 1990, poucos<sup>9</sup> são os estudos estatísticos que consideram como relevante a dimensão racial e seus efeitos na distribuição de oportunidades educacionais entre diversos grupos da população. Tal negligência no campo da pesquisa educacional legitima a ideia de que no Brasil não há racismo, mas sim uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, na qual as desigualdades de classe e status sócio-econômico são os grandes responsáveis pelo desigual acesso e permanência na escola (Hasenbalg e Silva, 1990).

---

<sup>9</sup> Destacam-se os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva nos anos 1980, em que analisaram, a partir de dados estatísticos oficiais, variáveis como grupos de cor, posição social e classes sociais.

### 3. O Negro e a Educação, no Século XXI

Na última década questões relacionadas à discriminação racial e educação, tanto no âmbito acadêmico quanto nos demais, têm sido objeto de um número crescente de publicações e estudos, favorecendo a abertura de espaços para discussões e busca de alternativas para minimizar a discriminação racial e o preconceito na escola.

As críticas presentes nos estudos sobre racismo e suas implicações na educação centram-se, de modo geral, na estrutura do currículo escolar (Veiga, 2000; Canen e Moreira, 2001; Apple, 2001, Menezes, 2002; Gomes, 2003; Silva, 2004; Coelho, 2009), na forma como estereótipos preconceituosos e representações negativas retratam o negro no livro didático, sempre associado a esportes, samba, postos de trabalho menos valorizados socialmente, etc.

No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se a medida em que essas práticas afetavam as crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo auto-estima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas do sujeito negro, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando possibilidade exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural. No que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. (GOMES, Apud CAVALLEIRO, 2001, p.67)

Os estudos de Moreira Leite (apud Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003); e de Bazanela (apud Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003) sobre relações raciais em livros didáticos, apontaram que a discriminação raramente se apresenta de forma explícita. A relação hierárquica entre brancos e negros se apresenta de forma implícita, particularmente pela correlação desses com posições de desvalorização social.

Sobre este tema, Silva (2004) destacou a forma pejorativa com que é tratado o negro no livro didático – material que orienta grande parte das atividades em sala de aula e que, num contexto (não muito difícil de ser encontrado) de professores mal formados que atuam como agentes mais reforçadores do que desmistificadores das ideologias veiculadas nesse material – este material acaba sendo um dos grandes responsáveis pelo auto-conceito que os alunos formarão sobre si e sobre a realidade que os cerca.

No que tange a percepção de professores e de alunos acerca da criança negra, Teixeira (2006) demonstrou o impacto negativo que as imagens estereotipadas de negros escravos, via de regra, sendo maltratados fisicamente, operam na identidade dos alunos (as) negros (as).

Da mesma forma, Costa (2005) afirmou que, na prática pedagógica, o professor não tem a percepção ou se recusa a tê-la, de que através dos materiais didáticos que utiliza, pode se transformar em um mediador das idéias racialistas que ao longo do tempo vem dando suporte a comportamentos racistas no Brasil. Para a criança, a percepção dessa problemática se transforma, imediatamente, em problema pessoal, como se fosse mera fantasia, ou seja, como se o mundo escolar se dissociasse do mundo vivido pela criança.

Nos últimos anos, alguns estudiosos têm se dedicado a analisar o livro didático a partir de novos enfoques (Pinto, 1999; Oliveira, 2000; Cruz 2000; Silva, 2001), os quais indicaram certas mudanças no discurso sobre o negro em este passa a ocupar maior centralidade nas imagens, além de ser abordada a valorização da diversidade. Apesar disso, não é verificada uma mudança substancial na percepção sobre o negro ou na ausência do discurso racista, nestes materiais. (Chinellato, 1996; Pinto, 1999; Marco Oliveira, 2000; Cruz, 2000). Os resultados obtidos permitem afirmar que, a despeito de toda a movimentação no campo de produção dos livros didáticos e das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação, o livro didático continua produzindo e veiculando o discurso racista (Silva, 2005).

Outro enfoque de estudo, dentre as pesquisas que abordam a temática racial no campo educacional, está relacionado à reprodução cotidiana de gestos, falas e representações, no interior da escola, que perpetuam o legado do determinismo racial.

Deste modo, Soares e Alves (2003) destacam que a análise da desigualdade racial deve ser realizada levando-se em conta os processos intra-escolares a que os alunos negros vivenciam em sua trajetória educacional, ou seja, implica em reconhecer que o racismo opera de forma complexa e silenciosa dentro da escola, de modo que as relações entre aluno-aluno e professor-aluno operam na construção da identidade e na determinação da futura inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Portanto, nota-se que o ambiente escolar está impregnado de um racismo difuso, silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar dos alunos negros (Gomes, 2000; Romão, 2001; Cavalleiro, 2003; Souza, 2004; Veríssimo, 2005; Cardoso, 2009; Castro e Abramovay, 2006).

Segundo Paré (2000), a escola tem sido um espaço em que a reprodução do racismo e o silenciamento das desigualdades são cada vez mais freqüentes, nesse contexto, os professores não estão preparados para lidar o preconceito e uma visão crítica sobre o senso comum, o qual desvaloriza a cultura negra e, ao mesmo tempo, determina o lugar de cada sujeito na sociedade, num processo de naturalização do racismo e despersonalização do sujeito negro.

As representações sociais do negro difusas na sociedade contribuem na sedimentação de sentimentos de inferioridade e na legitimação da superioridade do branco. Sobre a relação criança-criança, Souza (2002); Soligo e Wechsler, (2002); Abramovay e Castro (2006) apontam que as crianças negras revelam o desejo de alcançarem o modelo de criança branca, pele clara, cabelo liso, muitas vezes se comparando com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, num movimento de negação de sua condição racial.

Os apelidos, mesmo os de cunho racial, são percebidos na maioria das vezes como brincadeiras pelos alunos. Esse tipo de procedimento parece minimizar a explicitação da violência presente nas interações dessa natureza, o que não significa que por isso seja menor a dor provocada no alvo da brincadeira. O aluno por vezes toma para si as características que lhe são atribuídas, submetendo-se aos desígnios que o estabelecem em

uma escala hierárquica que tem como pólos os alunos brancos e os alunos negros (Abramovay e Castro, 2006; Paré, 2000).

Há ainda, uma tendência que aponta o profissional da educação como um relevante elemento definidor do desempenho escolar dos alunos (Souza, 2002; Wederson, 2005; Cavalleiro, 2005, Pinho, 2007; Santos, 2009; Abramowicz, 2010).

Para Romão (2001) o educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade direciona o processo pedagógico de forma a homogeneizar os alunos, criando padrões de comportamento, em uma postura etnocêntrica e singular. Assim, se as crianças negras “não acompanham” os conteúdos e os demais colegas, é porque são “defasadas econômica e culturalmente”, avaliações estas apoiadas em representações sociais que estigmatizam e rotulam o sujeito.

De acordo com Gomes (2003), as práticas discriminatórias e a crença em um padrão único de comportamento, de ritmo de aprendizagem, de experiência não condizem com uma visão e uma prática pedagógica que perceba o outro a partir de suas semelhanças e diferenças. A ideia de padronização dos sujeitos implica no entendimento das diferenças como “desvio”, “patologia”, “anormalidade”, “deficiência”, “defasagem”.

Nos estudos de Cavallero (2000) é possível compreender como a cumplicidade de pais e professores no silêncio sobre as idéias e atitudes racistas reforça o sentimento de inferioridade da criança negra. Devido a tal silenciamento, muitas vezes, os alunos negros não se percebem como vítimas desse processo ou passam a acusar a própria população negra de perpetuá-lo (Cavalleiro, 2005).

A partir de uma pesquisa desenvolvida numa instituição de educação infantil, Abramowicz (2010) abordou a importância de desenvolver no professor uma postura crítica sobre a prática pedagógica e as repercussões desta na autoestima das crianças. O estudo teve como objetivos observar as práticas educativas presentes na creche e constatar as maneiras como tais práticas produzem e revelam a questão racial. Identificou que as práticas das professoras revelaram um tratamento diferenciado entre crianças brancas e negras, isto é, as crianças brancas eram as mais “paparicadas” pela professora, enquanto

que as crianças negras eram excluídas desta atenção. Em diversas situações as professoras evitam o contato físico com os alunos negros e os elogios de ordem estéticos eram, na maior parte, dirigidos aos alunos brancos. Apesar da rejeição, o discurso das professoras negou qualquer tipo de diferenciação entre as crianças, reafirmando o discurso da igualdade entre todos os alunos.

Além disso, a autora realizou uma análise sobre os estudos que abordam a relação da criança negra com a escola durante os anos de 2000 a 2007 e constatou que os alunos negros enfrentam maiores obstáculos na trajetória escolar, sendo os que apresentam consideráveis taxas de evasão e repetência.

Em relação ao racismo na educação infantil, diversos autores chamam a atenção para o fato de que, é nesta fase, que as crianças elaboram e internalizam as concepções presentes no imaginário social, o qual defende uma cultura predominantemente branca e a desvalorização da população negra. A escola, pautada no discurso da igualdade de todos, acaba por silenciar a cultura negra, um silêncio que remete à inexistência e não apenas ao ato de calar-se ou omitir, de modo a mascarar e corroborar com as práticas de discriminação racial.

Sobre os impactos do racismo no campo das subjetividades, Cavalleiro (2000) ressaltou que, já na educação infantil, as crianças brancas tendem a revelar um sentimento de superioridade em relação ao outro diferente, assumindo, muitas vezes, atitudes discriminatórias e ofensivas em relação às crianças negras; dessa maneira, as crianças pequenas, brancas e negras, passam a atribuir caráter negativo à cor da pele.

A partir de uma pesquisa de campo em escolas de educação infantil, Cavalleiro (idem) analisou a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família, em relação ao reconhecimento da questão racial na constituição da identidade dessas crianças, denunciou que as crianças negras estão internalizando determinados conceitos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade. A pesquisa é reveladora do silêncio em que a questão racial é tratada na escola e também na família, o que acaba não oferecendo um repertório para que essa criança enfrente os preconceitos presentes na sociedade e também no espaço escolar.

Nesta mesma linha, Costa, Moraes e Coelho (2009) realizaram um estudo sobre representações sociais, com crianças de ensino fundamental em uma escola pública de Belém-PA. Os autores constataram que o aluno branco representa o modelo de referência social, enquanto que o aluno negro é modelo de não referência, o que passa a justificar nestas representações, a posição social que cada qual ocupa no *locus* social.

Souza (2002) apontou que o professor de educação infantil, depara-se frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, mas que influenciados pelo imaginário social passam a reafirmar o racismo, no discurso da igualdade de todos.

Ao discutir a abordagem da história e cultura negra na Educação Infantil, Lima (2005) afirmou a importância de disseminar atitudes positivas em relação ao segmento negro, desde a mais tenra idade, utilizando-se “de atividades lúdicas, da brincadeira e dos brinquedos, estimular o interesse e curiosidade pela estética e pelo imaginário afro-descendente”.

Da mesma forma, as pesquisas realizadas por Pinho (2007) e Cavalleiro (2005) e outros autores contribuem para a reflexão atual sobre os impactos da prática docente na consolidação do imaginário social de alunos do ensino fundamental.

Pinho (2007) analisou o comportamento de professores de educação física em relação aos alunos e constatou que o corpo do sujeito negro representa um estigma no contexto escolar, de modo que os professores conferiam diversos adjetivos depreciativos com relação ao comportamento, à capacidade e à moral dos alunos negros, enquanto que, no caso dos alunos brancos os adjetivos eram marcados pela beleza, esperteza e destreza.

Em um estudo envolvendo professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários operacionais, alunos e familiares, em três escolas públicas de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, Cavalleiro (2005) concluiu que os profissionais envolvidos no processo de escolarização apresentam um pensamento no qual a existência do racismo é negada; não se reconhecem os efeitos negativos prejudiciais do racismo para os negros, nem para os brancos; não se buscam estratégias para a participação positiva da

criança negra, mesmo que se reconheça a existência de atos discriminatórios. No que tange a esses aspectos, a criança que sofre discriminação não encontra apoio nos profissionais da escola.

O artigo de Rosemberg e Rocha (2007) denuncia o racismo na escola a partir da problematização da classificação e denominação de cor/raça no Brasil. Um dos objetivos da pesquisa consistiu em coletar as percepções de crianças e adolescentes de escolas públicas paulistanas, acerca da pertença racial e acadêmica, além de debater o sistema de classificação racial para sujeitos que não são atingidos pelos dados estáticos nacionais, devido a sua idade. As autoras ressaltam a importância da produção de estudos sobre relações raciais no Brasil que enfatizem as crianças e adolescentes e não somente estudos voltados para a produção e reprodução de preconceito racial e seu impacto na construção de sua identidade racial (2007, p. 771).

Gomes (2003) destaca que, embora a presença de negros no ensino fundamental tenha sofrido um aumento significativo nos últimos anos, o mesmo não ocorreu no ensino superior, em o segmento negro ainda representa minoria, com destaque para os programas de pós-graduação, no quais a representatividade é menor ainda; o estudioso defende a importância de discutir o papel do pesquisador negro na construção do conhecimento científico no Brasil.

Num contexto social, em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades “ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo” para uns (negros) e, conseqüentemente, superioridade, respeito e valorização para outros (brancos) (NASCIMENTO apud CAVALLEIRO, 2001, p.97).

Moema Toscano aponta “o peso da educação formal na manutenção dos padrões discriminatórios, herdados da sociedade patriarcal” (2000, p. 22).

Constata-se, portanto, um sofrimento por parte da criança negra exposta diariamente à situação de violação, o que torna difícil a construção de uma identidade positiva. Simultaneamente, à criança branca é ensinada uma superioridade, visto que, todo dia, recebe confirmações claras dessa premissa.

Assim, um sujeito que não vislumbra muitas possibilidades de ascensão e melhora de vida, tende a reduzir suas necessidades e aspirações à medida prescrita pela população branca. “Acaba finalmente aprendendo e internalizando como reagir de forma devida às expectativas, sanções e recompensas de seu dominador, dado que só essa atitude assegura sua sobrevivência nas condições vigentes” (idem, ibidem, p. 141).

Cavalleiro (2001) ressaltou a importância em se despertar para o fato de que tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para seu reforço. Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão.

A autora afirma que o “pertencimento orienta a qualidade das relações pessoais” (CAVALLEIRO, 2005, p.97) estabelecidas, apesar do discurso do tratamento igualitário ressaltado pela escola. A partir de seus estudos, conclui que “o racismo é ingrediente básico das dinâmicas e relações interpessoais entre os profissionais da educação e as crianças, e a operação dele no cotidiano escolar permite uma nítida separação dos alunos em sala de aula de acordo com o pertencimento racial” (2001, p.82).

Segundo Gomes apud Cavalleiro, 2001, a escola ainda está assentada em uma ideologia que concebe o aluno branco como padrão e sujeito universal e essencial, tal ideal de brancura, tão presente na história do Brasil, torna-se uma abstração e é reificado e colocado na condição de realidade autônoma independente. Dessa forma, o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão.

Nesta perspectiva de análise da exclusão do aluno negro, Nilma Gomes afirmou: “a exclusão escolar é o início da exclusão social da criança negra, já que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição estruturante para que o repertório cultural das pessoas possa expandir.” (idem, ibidem, p.68)

Diante de tais estudos evidencia-se que o/a aluno/a negro/a estaria assim, sendo vítima, em alguma medida, do amplo repertório de estereótipos negativos associados a este segmento da população, especialmente no interior da escola.

Abramovay defendeu que as escolas brasileiras não estão atentas para as práticas sutis de racismo existentes entre alunos e professores, prejudicando, assim, a mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. Esse é o principal argumento da pesquisa “Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade”, realizada nas cidades de Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e no Distrito Federal, o estudo focalizou crianças, alunos das últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio, assim como pais, professores, diretores e funcionários de 25 escolas particulares e públicas. Os resultados demonstraram que o desempenho de alunos negros e brancos é consideravelmente desigual, os alunos negros apresentam notas bem inferiores do que os alunos brancos da mesma classe social.

Outra pesquisa de grande relevância foi desenvolvida por Carvalho (2004) entre 2002 e 2003 com o conjunto das crianças e professoras de 1ª a 4ª séries de uma escola pública do Município de São Paulo, a fim de compreender o baixo desempenho escolar de crianças. Tal estudo evidenciou a necessidade de se discutir a cultura escolar como fonte importante na construção das identidades de meninos e meninas, seja na reprodução de estereótipos e discriminações de gênero, raça e classe, seja na construção de relações mais igualitárias. Além disso, confirma a hipótese, segundo a qual, no âmbito da escola a classificação racial das crianças não está relacionada apenas a características físicas e ao status socioeconômico, mas também ao desempenho escolar, com uma associação, por parte das professoras, entre pertencimento segmento negro e problemas de desempenho.

De modo geral, pode-se afirmar que as pesquisas acadêmicas acerca das relações sociais na educação, no Brasil, apontam para a persistência do racismo em relação ao negro, o qual é camuflado por um discurso baseado no mito da democracia racial, mas que continua agindo no sentido de destinar ao sujeito negro um “*não lugar*” na escola, bem como na sociedade. As representações sociais sobre a população negra estão carregadas de elementos negativos e que desqualificam este segmento frente à população branca.

Diante disso, o aumento crescente de pesquisas acadêmicas que abordam a questão racial é tido como um avanço no Brasil, na medida em que estas são instrumentos para se encontrar alternativas ao modelo presente de sociedade racista, além de representarem um instrumento de denúncia e elucidação da real situação dos sujeitos negros no Brasil. Defende-se neste trabalho, a necessidade de produção de pesquisas que desvelem os aspectos camuflados do racismo na sociedade, que apontem quais os elementos presentes nas dinâmicas sociais, os quais operam no plano simbólico e subjetivo dos sujeitos, e que são responsáveis por legitimar a exclusão dos negros.

#### **4. O Racismo e a Legislação Brasileira**

A partir de 1990, em resposta às ações reivindicatórias do Movimento Negro, consolida-se no Brasil um aparato jurídico-normativo que passa a contemplar a diversidade nas práticas pedagógicas e no currículo escolar.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, “instituiu a discriminação racial como prática de crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. No que se refere especificamente à Educação, o artigo 27, inciso I, da Constituição Federal destaca que os conteúdos curriculares da Educação Básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais no interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e a ordem democrática”.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tem como um dos desafios regulamentar a atuação da União para gerir o modelo educacional brasileiro, estabelecer em colaboração com estados, distrito federal e municípios, dando diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos. A LDB, apesar de várias limitações, contribui para colocar na pauta de discussões questões relativas à diversidade cultural e a pluralidade étnica. Baseados nesta legislação surgem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, embora não sejam normativos adentram no cotidiano das escolas com esse caráter e é assumido como instrumento legal no contexto educacional.

Dentre as orientações presentes nos PCNs, destaca-se o incentivo a atividades que contemplem temas transversais como, Meio Ambiente, Sexualidade e Pluralidade Cultural, oferecendo subsídios para que os profissionais da educação possam lidar com o preconceito e a diversidade na sala de aula. Dessa forma, com a criação dos PCNs, a educação propõe incorporar a “pluralidade cultural” ao currículo escolar e o “respeito às diferenças” às práticas pedagógicas.

Mais recentemente, esse arcabouço jurídico-normativo é acrescido da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação “para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira”. Com o intuito de viabilizar a implementação da lei, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, aprovada pelo Conselho Nacional de educação em 10 de março de 2004.

Para além do impacto positivo junto à população negra – valorização e reconhecimento da cultura e história africanas - essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos (BRASIL, 2007).

Wedderburn (2005, p. 160) enfatiza os novos desafios e afirma:

O (A) professor (a) incumbido (a) da missão do ensino da matéria africana se verá obrigado (a) durante longo tempo a demolir os estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre essa matéria. Também terá de defrontar com os novos desdobramentos da visão hegemônica mundial que se manifesta por meio das “novas” idéias que legitimam e sustentem os velhos preconceitos.

Constata-se que tais leis representam um avanço na história da educação brasileira, já que se percebe um movimento em prol da valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial no contexto educacional. Após anos de luta dos movimentos sociais e o intenso debate acadêmico instalado a partir da década de 1980, a cultura negra passa a ser – mesmo que timidamente – reconhecida e valorizada pelos currículos oficiais.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **1. A pesquisa com dados estatísticos**

Tendo em vista que a pesquisa será desenvolvida a partir da análise de dados quantitativos, torna-se relevante discutir algumas questões acerca desta metodologia.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos (GATTI, 2004, p.13).

Falcão e Régnier discutem em seus estudos as implicações da pesquisa quantitativa educacional. Segundo estes estudiosos:

[...] a quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho (FALCÃO E RÉGNIER, 2000 apud GATTI, 2004 p.15).

Neste trabalho, os dados quantitativos educacionais serão utilizados como subsídios às reflexões do pesquisador, ou seja, serão problematizados tendo como base o referencial teórico, alguns elementos do contexto político e social, de forma a levantar hipóteses e identificar elementos que podem estar relacionados com o objeto de estudo.

Assim, não é objetivo desta pesquisa tomar os dados com uma verdade em si, uma certeza, mas pelo contrário, através de uma análise crítica sobre os dados quantificados

de exclusão escolar do negro, correlacioná-los a outros indicadores sociais e informações do contexto político, à luz do referencial teórico; pretende-se, assim, desvelar o que há de oculto por detrás dos números.

A discussão sobre a exclusão escolar será realizada a partir da constatação da situação de exclusão dos negros na escola. Pesquisas de natureza quantitativa e qualitativa apontam para a persistência do processo de discriminação racial que se consolida desde épocas escravocratas e perdura em atitudes que foram enraizadas e naturalizadas nas práticas sociais (Hasenbalg, 1979).

Dessa forma, utilizando-se de dados educacionais, pretende-se comparar os indicadores de exclusão escolar, entre as diferentes regiões do Brasil, os quais foram selecionados em dois períodos: no ano 2007 e 2009.

Vale destacar que a escolha dos períodos a serem analisados refere-se às limitações dos dados estatísticos educacionais, pois somente a partir do ano 2005, o Censo Escolar passou a incluir o quesito cor/raça na coleta dos dados e, apenas em 2007, passou-se a tratar dados desagregados por indivíduos, não apenas centrado na escola.

A escolha pela utilização dos dados do Censo Escolar deve-se ao fato de que estes servem como base para o planejamento e implementação de políticas públicas, além de oferecerem informações relativas à educação básica que subsidiam a elaboração de análises, diagnósticos e planejamento do sistema educacional do País. Outro fator determinante para a seleção dos dados foi que apenas o Censo Escolar disponibiliza, publicamente, macro dados que revelam o número de alunos por cor/raça, nos diferentes níveis de ensino, segundo as grandes regiões do Brasil.

Pretende-se neste estudo relacionar e problematizar os dados educacionais, identificando as regiões de maior índice de exclusão escolar dos negros, de modo a relacioná-los ao contexto político e social do período analisado e ao referencial teórico, a fim de identificar possíveis mecanismos que influenciam o sucesso e o fracasso escolar destes sujeitos. Trata-se, pois, de estabelecer uma discussão acerca do “lugar” que o negro ocupa na sociedade, especificamente na escola, bem como compreender o modo como as

desigualdades raciais operam e se modificam na sociedade, de acordo com o contexto político e social.

Conforme anunciado anteriormente, utilizou-se para coleta de dados algumas fontes oficiais de pesquisa, tais como: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa ; DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). Além disso, foram utilizadas fontes teóricas, cujas pesquisas da área humana e social abordem o tema de forma coerente e bem fundamentada.

## **2. Principais Fontes de Dados**

Para identificar a exclusão escolar do aluno negro na educação básica, foram utilizados os dados do Censo Escolar – INEP – que indica o número de alunos nos diferentes níveis de ensino, nas cinco regiões do Brasil (norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste), segundo a cor/raça (branca, preta, parda, amarela e indígena); serão analisados os censos escolares dos anos 2007 e 2009.

Além do Censo Escolar, utilizou-se como fonte de dados, a Síntese de Indicadores Sociais – IBGE – que revela aspectos da realidade social brasileira, nas seguintes áreas: saúde, demográficos, educação, trabalho e rendimento, domicílios, famílias e grupos populacionais específicos – crianças, adolescentes e jovens, mulheres e idosos – entre outros aspectos.

### **2.1 Censo da Educação Básica**

O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória de abrangência nacional, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que levanta informações estatísticas sobre estabelecimentos escolares públicos e privados da

educação básica. O Censo é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica. De acordo com o INEP, essas informações são utilizadas para se traçar um panorama nacional da educação básica, além de servirem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação (BRASIL, 2006).

Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA).

Somente a partir do ano 2005 o quesito cor/raça passa a ser incluído no questionário do Censo Escolar, através da autodeclaração dos alunos maiores de 16 anos, no ato da matrícula ou pela declaração dos pais/responsáveis por alunos abaixo desta faixa etária, de acordo com as categorias de cor/raça definida pelo IBGE (branca, amarela, preta, parda e indígena) (Cruz, 2006).

Até o ano 2006, a coleta dos dados era realizada por meio de um questionário impresso, padronizado, de preenchimento obrigatório pelos estabelecimentos de ensino que constavam do cadastro do Inep. O questionário era assinado pela pessoa responsável por seu preenchimento (diretor ou secretário) (Brasil, 2005). Dessa forma, a unidade básica da coleta de dados do Censo Escolar era a escola, o que correspondeu ao Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED).

A partir de 2007 o Censo da Educação Básica passa a adotar uma nova metodologia para coleta dos dados, denominado Sistema “Educacenso”, neste novo sistema, a escola deixa de ser a única unidade de investigação, incluindo o professor e o aluno no centro desse processo. A partir dessa mudança, a transmissão e a disseminação dos dados são realizadas através de novas tecnologias, por meio de ferramentas da internet. O questionário também sofreu alterações em relação àquele utilizado até 2006, diversas perguntas foram reformuladas, o texto ficou mais objetivo e menos extenso, houve a “definição de rotinas para análise das informações voltadas para correção das possíveis inconsistências, com a participação dos gestores estaduais e municipais de educação.”

O diretor ou pessoa responsável indicada continua a ser o respondente do questionário. O dado em relação à cor/raça é obtido no ato da matrícula, mediante documento comprobatório (certidão de nascimento ou carteira de identidade) ou por autodeclaração do aluno, quando maior de 16 anos, ou por declaração do responsável.

Dentre os dados coletados, estão aqueles que se referem tanto à infra-estrutura da escola, como ao corpo docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar, por nível, etapa e modalidade de ensino, entre outros.

O Inep realiza regularmente uma verificação para aferição das informações declaradas no Censo Escolar. Dentre elas estão:

**a) Pesquisa de Avaliação e Verificação das Informações Declaradas ao Censo Escolar** – Nos anos de 2004 e 2005, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou a partir da seleção de uma amostra representativa de escolas públicas (estaduais e municipais), a aplicação de questionários similares aos do Censo Escolar, por pesquisadores externos. Essa verificação abrangeu todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, a saber: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial. A análise ficou centrada no estudo das variações e distorções das informações prestadas ao censo e à pesquisa. Esses resultados contribuíram significativamente para a definição, por parte do Inep, de outras ações voltadas para a melhoria da qualidade dos dados do Censo Escolar, tanto por meio das críticas de consistências dos dados antes do fechamento do banco, como pela revisão do questionário, pela organização de rotinas para análise da qualidade das informações coletadas e pelo treinamento das equipes responsáveis pela realização da coleta dos dados nas Unidades da Federação.

**b) Controle de Qualidade dos Dados do Censo Escolar** – É uma rotina de verificações via procedimentos estatísticos voltada para

análise da qualidade das informações processadas. Ela envolve as equipes responsáveis pelo Censo nas Secretarias Estaduais de Educação (Brasil, 2011, p.87).

Há que se destacar que a recente implantação do quesito cor/raça nos questionários do Censo Escolar tem sido pouco ‘cuidada’ e trabalhada por parte do governo; diretores de escola e mesmo familiares não compreendem a real importância de se declarar a cor/raça. Muitos ainda deixam o campo cor/raça do questionário em branco ou preferem não declarar a cor; tal fato revela o descompromisso estatal, uma vez que após a implantação do novo questionário, em 2005, o governo não tem acompanhado efetivamente o processo, a fim de oferecer formação e conscientização acerca da autodeclaração racial; outro aspecto refere-se à recusa que muitas pessoas ainda apresentam diante da declaração de cor/raça, seja por não identificar-se com um determinado segmento da população, ou por simplesmente acreditar que o tema racial não lhes atinge e, assim são indiferentes à questão.

## **2.2 Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**

A Síntese de Indicadores Sociais apresenta uma compilação de indicadores sobre a realidade social brasileira, abrangendo informações sobre aspectos sobre saúde, demográficos, educação, trabalho e rendimento, domicílios, famílias e grupos populacionais específicos – crianças, adolescentes e jovens, mulheres e idosos – entre outros aspectos. (Brasil, 2006)

É elaborado, principalmente, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, e ampliado a partir de outras estatísticas<sup>10</sup> realizadas pelo IBGE, além de registros de fontes externas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD é bem definida pelo IBGE:

Trata-se de um sistema de pesquisas por amostra de domicílios que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas: umas de caráter permanente nas pesquisas, como as características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação e outras com periodicidade variável, como as características sobre imigração, fecundidade, nupcialidade, saúde, instrução e outros temas que são incluídos no sistema de acordo com as necessidades de informação para o país (IBGE, 2001, p. 11).

A PNAD investiga a cor/raça da população, de modo sistemático, a partir de 1987. Os procedimentos utilizados para a coleta dos dados são idênticos ao dos censos demográficos. Em relação à abrangência territorial, atualmente, abrange todo o território nacional com exceção da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá (Rosemberg, 2006).

### **3. Algumas limitações no campo da pesquisa**

Quando se pretende analisar e problematizar um determinado aspecto da realidade – tal como a trajetória do negro na educação – tendo como referencial dados estatísticos e pesquisas oficiais, há que se considerar todos os limites e lacunas presentes na metodologia da coleta de dados e nos resultados obtidos, em tais pesquisas.

Segundo Rosemberg (2006, p.18):

---

<sup>10</sup> Pesquisa de Informações Básicas Municipais e da Pesquisa de Orçamentos Familiares.

A análise de estatísticas educacionais brasileiras, especialmente sobre aquelas inseridas em séries históricas, deve estar atenta a alguns aspectos metodológicos decorrentes tanto da delimitação do universo de escola ou da amostra das áreas censitárias quanto da alteração na conceituação de quesitos.

Os primeiros censos modernos no Brasil datam de 1940, o IBGE destaca-se como o principal órgão que consolidou o sistema classificatório racial oficial.

O censo demográfico de 1940 resgatou as categorias “branca”, “preta” e “parda” e acrescentou a categoria “amarela”. Este conjunto manteve-se inalterado até 1990, quando foi introduzida a categoria “indígena”. Na década de 1970, o quesito raça/cor também não foi inquirido - período, este, de recrudescimento da ditadura militar (NASCIMENTO, 2006, p. 141).

De acordo com o pesquisador Marcelo Paixão (2005), uma das maiores dificuldades para o tratamento da realidade da população negra e indígena diz respeito à sistemática lacuna de informações nos censos demográficos. Do total de onze recenseamentos realizados entre 1872 e 2000 no Brasil, em três deles (1900, 1920 e 1970) o quesito raça/cor foi excluída do conjunto de questionários. Nos três últimos recenseamentos demográficos, realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – 1980, 1991 e 2000 – a variável cor/raça não foi incluída no universo da pesquisa, tendo sido incluída somente na amostra (cerca de 10%) do questionário.

Atualmente, as principais pesquisas e registros oficiais no que tange o quesito cor e raça, obedecem ao sistema de autoclassificação, no qual o próprio sujeito se identifica dentro de algumas opções estabelecidas (branca, preta, parda, amarela, indígena). Portanto, deve-se considerar a dimensão subjetiva das respostas, determinada pelo modo como cada indivíduo se percebe em relação à cor da pele.

Apesar de grande parte das pesquisas e coleta de dados se basear nesta metodologia – autoclassificação – em geral, somente um morador da casa responde ao

conjunto de perguntas do questionário, abrindo uma gama de possibilidades de interpretação quanto ao pertencimento racial.

Sobre as estatísticas educacionais desagregadas por cor/raça, disponíveis no Brasil, desde a primeira contagem de população em 1872, Rosemberg afirma que tais estudos foram realizados de forma esporádica, geralmente por pesquisadores brancos, com impactos insignificantes na orientação de políticas educacionais que visem à eliminação ou redução do racismo estrutural do sistema educacional brasileiro. “Pode-se destacar, ainda, outro viés importante na sistemática de coleta, difusão e análise de dados sobre o setor educacional na perspectiva de raça (e também de gênero): sua centralidade em aspectos intra-escolares” (idem, p.37).

Segundo a autora, para se desenvolver um estudo consistente que problematize o contexto educacional na perspectiva da questão racial é necessário considerar que as práticas educativas extrapolam o espaço físico da escola, ou seja, acontecem em vários outros âmbitos sociais (extra-escolares), como mercado de trabalho, de consumo, entre outros. É preciso estabelecer um diálogo na pesquisa entre os diversos contextos em que o sujeito está inserido a fim de interpretar e discutir dados estatísticos. (idem)

### **3.1 Quando a ausência de dados representa um dado**

Pode-se dizer que um dos maiores crimes cometidos pelo Estado e pela academia brasileira contra a população negra do Brasil, ao longo do século XX, residiu na recusa da produção da informação sobre o quadro das desigualdades raciais. Assim, na falta de dados estatísticos sobre tal realidade, e apoiada por amplos setores da elite social e racial dominante, a argumentação de que viveríamos em um paraíso racial, terminava recebendo o caráter de uma ideologia incontestada. Com isso ficava legitimado o absoluto descaso do poder público para com o destino dos descendentes dos antigos escravos e a perpetuação do gritante cenário das disparidades raciais (PAIXÃO; SOUSAS e CARVANO, 2004).

Conforme explicado, este estudo por diversos momentos esbarrou na ausência de dados do Censo Escolar. Inicialmente, pretendeu-se uma análise temporal da exclusão escolar, na qual seriam contrastados o Censo Escolar de 2000, 2005 e 2009 (o mais recente até o momento), porém ao iniciar a coleta e sistematização destes dados, verificou-se que apenas a partir de 2005 o quesito Raça/Cor passou a ser incluído no questionário.

Nestas condições, optou-se por utilizar o Censo 2006 e 2009, contudo, ao estudar a metodologia utilizada para a coleta das informações nas escolas, foi observado que, em 2007, o questionário do Censo foi reformulado e passaram a fazer parte do foco da pesquisa os dados dos alunos e dos docentes, a fim de evitar números falsos sobre matrículas e número de professores. Tal alteração conferiu maior confiabilidade aos dados, uma vez que as informações passaram a se centrar em um formulário próprio para cada aluno e não mais no número de matrículas, por escola.

Assim, restaram para este estudo os dados do Censo 2007, 2008 e 2009, dado este que revela o quão recente é a produção e disseminação de dados estatísticos oficiais que apresentam o número de alunos em cada nível de ensino, nas diferentes regiões do Brasil. Apesar de pesquisas que analisam a produção acadêmica nesta área apontarem para uma crescente fonte de dados educacionais desagregados por cor, muitos destes dados não respondem ao questionamento desta pesquisa: em qual nível de ensino da educação básica ocorre a maior exclusão do aluno negro?

Decerto não cabe ignorar o fato de que a inclusão da variável raça/cor em pesquisas oficiais representa uma árdua conquista do movimento negro no Brasil, processo este que, embora lento, ganhou maior ênfase na segunda metade dos anos 1990.

Em um estudo sobre pesquisas que analisam a temática racial a partir de dados estatísticos, Paixão; Sousas e Carvano (2004) afirmam que “apesar de todo o avanço recente, ainda hoje se pode dizer que o campo das relações raciais, no interior dos estudos demográficos, econômicos, políticos e sociológico, permanece na situação de um campo marginal.” (p.19)

Quando os autores concluem o estudo, reconhecem a fragilidade dos dados do Censo Escolar:

Cabe salientar que o levantamento realizado sugere que as fontes de dados das desigualdades raciais, no plano temático, ainda apresentam um cenário marcadamente heterogêneo. Assim, para além do fato destas terem sido analisadas exaustivamente ou não, as pesquisas cobrindo o plano educacional (em que pese a falta do item raça/cor nos Censo Escolar), no mercado de trabalho, da mortalidade (em que pese as lacunas do SIM), das desigualdades de sexo, do acesso aos bens de uso coletivos e privados e na evolução dos níveis de rendimento (daí permitindo os estudos sobre linha de pobreza, Índice de Gini etc); já existem em razoável número (idem, ibidem, p. 90).

Em síntese, há que se reconhecer os avanços verificados no campo das pesquisas oficiais que incluem a variável raça/cor, entretanto, este e outros estudos recentes apontam para a marginalização da população negra quando se trata de pesquisas oficiais, situação esta que dificulta o enfrentamento do racismo e da exclusão social do negro.

### **3.2. Alunos com a cor/raça não-declarada**

Os dados do Censo Escolar revelam um número expressivo de sujeitos com cor/raça não-declarada. Este fato é verificado, especialmente no Censo de 2007, no qual em alguns níveis de ensino, mais da metade do total de alunos matriculados não declararam a cor/raça.

A discussão acerca da classificação de cor utilizada em pesquisas oficiais reflete a dinâmica das relações raciais que operam no Brasil.

Araújo (1987) discute as implicações presentes na atual coleta de dados para composição das estatísticas nacionais. Quando se utiliza a metodologia – autotranscrição – é importante considerar o contexto ideológico em que o respondente está inserido, no

qual o padrão da cor branca representa aspectos positivos e associados à mobilidade social, enquanto que a cor preta/parda se aproxima de aspectos negativos de exclusão social. (idem, ibidem)

Concordando com Araújo, Costa afirma:

[...] a percepção social da cor e a escolha e/ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significado, mas que, categorias compõem um sistema, e que esta operação se processa num contexto de interação social. Esta percepção pode gerar um repertório de termos cuja inteligibilidade própria seria discernível a partir de análise da situação social que emergem (1974 apud ARAÚJO, 1987, p. 15).

A partir de um estudo sobre os Censos de 1950, 1980 e 1991, focando a questão da classificação racial, Carvalho, Wood e Andrade (2004) apresentam um processo de mudança temporal na classificação racial, isto é, os dados revelam que as pessoas tendem a mudar de categorias de cor da pele mais escuras, para aquelas mais claras. Tal mudança aponta para uma mobilidade, segundo a qual os sujeitos se reclassificam ao longo do tempo, de acordo com as suas condições sócio-econômicas, num movimento que seria da cor da pele mais preta para a mais branca. Sendo assim, o branqueamento um fenômeno de mobilidade social.

Por outro lado, há pesquisas (Petrucci 2003) que indicam outro movimento sobre a classificação racial e identidade dos negros. “Ao invés de *migrarem* para as categorias mais claras, os mesmos passariam, cada vez mais, a se declararem como pretos. Nesse sentido, a declaração de raça/cor seria, antes de mais nada, um ato político” (CAETANO; RIBEIRO, 2005, p.8).

Entende-se, portanto, a autodeclaração racial como um ato político, em que o sujeito passa a migrar, ao longo de sua vida, de uma categoria de cor/raça para outra: ora para o polo de cor branca, ora para o polo de cor preta, de acordo com suas convicções e o contexto político e social.

Assim, torna-se importante refletir sobre o número expressivo de pessoas que não declararam a cor/raça nos Censos de 2007 e 2009. Na Educação Infantil<sup>11</sup>, por exemplo, nota-se uma redução do número de não-declarados. No Censo 2007, de um total de 1.569.619 crianças matriculadas na creche, 545.642 (35%)<sup>12</sup> não declararam a cor/raça. Já no Censo de 2009, de 1.888.485 crianças matriculadas, 455.042 (32%) estão entre os não-declarados. Na pré-escola, o Censo de 2007 revela que de um total de 4.863.100 matriculados, 2.011.268 (42%) estão entre os não-declarados; no Censo 2009, de 4.822.397 crianças, 1.250.089 (23%) não declararam a cor/raça.

No Ensino Fundamental o número de crianças sem declaração de cor/raça é notoriamente elevado. Em 2007, de 31.733.198 crianças matriculadas, 19.801.732 (62%) estão entre os não-declarados; em 2009 há uma queda deste índice, de 31.512.884 matriculados, 15.264.318 (49%) ocupam esta categoria.

Da mesma forma no Ensino Médio observa-se uma redução dentre aqueles que não declaram a cor. No Censo de 2007, de um total de 8.264.816 matriculados, 5.583.355 (68%) não se declararam; já no Censo de 2009, do total de 8.288.520 alunos, 4.539.014 (55%) estão entre na categoria de cor/raça não-declarada.

Em uma análise sobre os impactos da inclusão do quesito cor/raça a partir de Censo Escolar 2005, Rocha (2005) identificou que não havia muitos estudos sobre as especificidades da classificação racial entre crianças e adolescentes.

Sobre este tema Rosemberg contribui afirmando que “as escolas, em geral, dispõem de repertórios reduzidos para lidar com o tema das relações raciais, além de compartilharem, normalmente, do racismo estrutural e simbólico constitutivo da sociedade brasileira.” (2006, p. 35)

Segundo a autora este fato pode provocar a legitimação de manifestações racistas na relação escola-família-aluno, além de ocasionar algumas inconsistências nos dados coletados. Sobre tais inconsistências, Rosemberg cita as constatações de Rocha

---

<sup>11</sup> Os dados apresentados em todos os níveis de ensino são de âmbito nacional (Brasil), de acordo com o Censo Escolar de 2006 e de 2009. Fonte: INEP.

<sup>12</sup> Os números das porcentagens apresentadas neste trabalho foram aproximados para o maior número inteiro.

(2005) sobre este período, informa que, “em escolas da região norte da cidade de São Paulo, o diretor substituiu o termo preto por negro na ficha de matrículas, e que alguns alunos entenderam que a informação do IBGE significava a *cor/raça como consta na certidão de nascimento*. adotando as instruções da Portaria n. 156.” (idem, ibidem, p.34)

Além deste relato, Rosemberg apresenta algumas outras situações em que a classificação racial gerou confusão ou foi influenciada por práticas discriminatórias.

[...] o *Diário da Bahia* transcreve posição sustentada por uma escola particular de Salvador que, aproveitando-se da instrução de que a obrigatoriedade da resposta não significava obrigatoriedade de declaração de cor/raça – daí a alternativa “não declarou” –, optou por esta última alternativa para todos os seus alunos. Como se previra [...] o número de “não declaração ao quesito foi extraordinariamente alto” (2006, p.34).

Rocha (2005 apud Rosemberg, 2006) questiona ainda se o fato de somente as crianças acima de 16 anos podem realizar a autodeclaração da cor/raça não seria uma exclusão contra as crianças menores. Segundo estudos do autor com crianças da 4ª série do ensino fundamental, adolescentes da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, este constata que “alunos da escola pública são capazes de responder corretamente a tal questão, com um índice de *sem resposta* em torno de 2%, portanto muito inferior ao obtido pelo Censo Escolar” (ROSEMBERG, 2006, p.35).

Estes e outros limites existentes na coleta de dados estatísticos, problematizadas por vários autores, (Hasenbalg, 1979; Silva, 1980; Oliveira et al., 1981 e 1986; Chaia, 1986; Heringer, 2004; Rocha, 2005; Rosemberg, 2006) podem gerar eventuais discrepâncias nos resultados obtidos e uma variedade de interpretações das informações divulgadas.

Embora tais limitações estejam presentes no estudo, estas não inviabilizam a discussão sobre a exclusão escolar do negro, bem como não impedem de desvelar mecanismos que operam no processo de discriminação racial, os quais estão ocultos nos dados e em muitas práticas sociais, tal como defendido por Bernadete Gatti:

A partir de dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/ gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing (GATTI, 2004, p.26).

É importante destacar que, atualmente, os dados do Censo Escolar servem como subsídio na elaboração e implementação de diversas políticas públicas, no campo da Educação; bem como representam uma, das poucas fontes de dados de domínio público, que revelam o número de alunos, segundo a cor/raça, em todos os níveis da educação básica. Portanto, torna-se de fundamental importância o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas acerca destes e de outros dados estatísticos, com o objetivo de revelar suas lacunas, contradições e fatos que, possivelmente, colaboram para o estabelecimento de uma sociedade desigual e excludente.

## CENSO ESCOLAR: O QUE REVELA E O QUE ESCONDE?

### 1. Considerações Gerais sobre os Dados

Analisando a tabela abaixo, que apresenta de forma sintética a comparação da proporção de alunos negros nas cinco regiões do Brasil, de acordo com os diferentes níveis de ensino da educação básica, infere-se fatos importantes para a discussão dos dados do Censo Escolar, sobre a trajetória escolar do aluno negro.

**Tabela 1 - Proporção de Alunos Negros nas diferentes Regiões do Brasil, segundo o Nível de Ensino – 2007 e 2009**

Região	Nível	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
	Ano					
Norte	2007	47,5%	38,5%	20%	17,8%	16,8%
	2009	54,9%	57,6%	38,3%	30%	32%
Nordeste	2007	44,9%	37,9%	23,5%	20,3%	19,7%
	2009	54,5%	55%	37,1%	30,4%	30,4%
Centro-Oeste	2007	26,1%	27,5%	14,9%	12,9%	12%
	2009	34,3%	35,1%	28,5%	23,6%	25%
Sudeste	2007	26,4%	26,6%	22,2%	20%	15,1%
	2009	28,3%	30,8%	28,2%	24,1%	20,1%
Sul	2007	9,6%	9,2%	10%	9,6%	8,4
	2009	10,6%	9,8%	11,1%	9,9%	9,6%

Fonte: Censo Escolar 2007 e 2009.

Do ano de 2007 a 2009 (tabela 1), nota-se um aumento da presença de alunos negros na escola, em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do país; tal aumento é mais expressivo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, a proporção de negros, ao longo dos níveis de ensino, não se reduz tão drasticamente, como verificados nas demais regiões, logo se

conclui que, nestas regiões há maior permanência dos alunos negros na escola, principalmente na passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental.

Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio representam os níveis de ensino com a menor proporção de alunos negros, ou seja, conforme a passagem dos anos no Ensino Fundamental, o aluno negro vai, gradativamente, desaparecendo das estatísticas educacionais e, portanto, da escola.

As Regiões Norte e Nordeste destacam-se pela considerável queda da proporção de alunos negros nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação à educação infantil; mesmo havendo um aumento do número de negros nestes níveis de ensino, no período de 2007 a 2009, a exclusão escolar dos alunos negros se mantém elevada.

Com o objetivo de aprofundar a análise dos dados do Censo Escolar de 2007 e 2009 (vide tabela 1) e compreender melhor em que medida tais indicadores revelam o fenômeno da desigualdade racial, optou-se pela aplicação do teste de hipóteses de qui-quadrado, já que o foco de análise são dados contingenciados (dados resumo) (Siegel e Castelan, 2006).

Da análise por região, segundo o nível de ensino e os anos, no ano de 2009 constataram-se os seguintes resultados:  $\chi^2 = 5,77$ ;  $p = 0,990$ . Nas mesmas condições de análise, para o ano de 2007 obteve-se:  $\chi^2 = 10,16$ ;  $p = 0,858$ . Quando são analisados os dados, isoladamente, segundo o nível de ensino, por região, identificou-se:  $\chi^2 = 20,45$ ;  $p = 0,983$ .

A partir destes testes, constatou-se que nos três casos, os valores da significância (p - valor) são maiores que 0,05 ou 5%; valor este adotado como nível de significância ( $\alpha$ ). Assim sendo, não se pode rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ : não há diferença entre as amostras), portanto, nos três casos testados não há diferenças significantes entre as amostras.

Se estes dados refletem parte da realidade educacional do Brasil, em relação à presença de alunos negros, nos diferentes níveis de ensino e regiões, o teste estatístico realizado permite inferir que as desigualdades raciais verificadas nos dados não são meras

flutuações ao acaso, mas sim, um problema social que tende a acontecer em todas as regiões e em todos os níveis de ensino, nos dois períodos analisados (2007 e 2009).

Diante do quadro apresentado, pretende-se, neste trabalho, aprofundar a análise dos dados estatísticos, tendo em vista o cenário político e social, bem como o referencial teórico apresentado, de modo a identificar e problematizar elementos que possam ter impactado, de alguma forma, a trajetória escolar da população negra, no período de 2007 a 2009. Tal estudo será realizado a partir das contradições e principais diferenças evidenciadas nos dados estatísticos, de acordo com as grandes regiões do Brasil.

Para aprofundar a análise e contextualizar os dados, realizou-se um levantamento inicial sobre políticas e ações implementadas, nos últimos anos, que possam ter impactado o campo da educação, especificamente no que se refere à permanência e exclusão do aluno negro na escola.

### **1.1 A questão racial e o contexto político (2007 – 2009)**

Nos dois períodos do governo Lula (2003 a 2010), políticas relacionadas à população negra foram mais valorizadas e sistematizadas, através do desenvolvimento de diversos programas nos campos: saúde, emprego, educação, cultura etc. Destaca-se a importância da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que, além de criar e implementar programas tem sob sua responsabilidade a articulação e coordenação das medidas adotadas pelos demais ministérios.

Dentre as políticas que afetaram diretamente a população negra, destacam-se: em 2003, o governo federal lançou o Decreto nº. 4887 objetivando assegurar às comunidades quilombolas a posse de terra e o acesso a serviços como saúde, educação e saneamento. O Ministério da Educação, por intermédio da Secad, traçou as seguintes ações específicas:

- a) formação específica de professores para área de remanescente de quilombos;
  - b) fóruns estaduais para articulação e acompanhamento das formações de professores *in loco*;
  - c) ampliação e melhoria da rede escolar;
  - d) produção e aquisição de material didático para quilombola.
- (Araújo e Silva, 2006, p. 22)

Além disso, neste mesmo ano, houve a aprovação da Lei 10.639/03, que altera a Lei nº 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 Africana e Afro-brasileira”. Conforme já citado anteriormente no Capítulo 2, este fato representou um avanço na história de luta do Movimento Negro, a partir do reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Outra medida importante foi a instituição das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Em 2009, foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, através do Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial,

Segundo Gomes (2011), tais ações no campo da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações políticas do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas educacionais tem sido uma das atuais demandas deste movimento social.

Sobre a implementação da lei 10.639/03 e das referidas diretrizes, Nilma Gomes (idem) afirma ainda que:

O desencadeamento desse processo não significa o seu completo enraizamento na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores(as). A lei e as diretrizes entram em confronto com as

práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (p. 116).

Segundo um estudo realizado pela autora, o MEC tem desenvolvido diversas ações associadas à implantação de políticas que garantem o atendimento aos direitos da população negra. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) implementou diversos programas e ações voltados para a implementação da lei n. 10.639/03, os quais se caracterizam como processos de gestão, cursos de formação continuada, distribuição de material paradidático e pesquisas, tais como:

- Programa Diversidade na Universidade (2002 a 2007);
- Criação da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (2004);
- Fóruns Estaduais e Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial;
- Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros – Cadara (a partir de 2005);
- Distribuição do kit didático-pedagógico “A Cor da Cultura” para Secretarias de Educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (2005);
- Programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – Uniafro (2005 a 2008);
- Curso Educação e Africanidades (2006);
- Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-Brasileira e Africana (2005)
- Projeto Educadores pela Diversidade (2004/2005);

- Curso Educação e Relações Étnico-Raciais (2005);
- Pesquisa Nacional Diversidade nas Escolas (2006 a 2009);
- Pesquisa Nacional Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico Raciais na Escola na Perspectiva da lei n. 10.639/03 (2009);
- A participação na elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2009).

Araújo e Silva (2006) realizaram um estudo<sup>13</sup> com o objetivo de analisar o conjunto das políticas de Educação Básica implementadas durante a gestão do governo Lula, particularmente entre os anos de 2003 e meados de 2006. Neste, os autores discutem o programa apresentado pelo governo Lula, em 2002, especificamente o caderno “Uma escola do tamanho do Brasil”, no qual estão contidos as propostas educacionais para o futuro governo.

O programa apresenta três diretrizes programáticas para superar a situação diagnosticada: (1) democratização do acesso e garantia de permanência, (2) qualidade social da educação e (3) implantação do regime de colaboração e democratização da gestão. (idem, ibidem, p.10)

A primeira diretriz está relacionada com a criação do Programa Renda Mínima vinculada à Educação – Bolsa – Escola, o qual teve por objetivos:

Assegurar a educação para crianças de baixa renda, promovendo assim o combate à pobreza estrutural e a inclusão social no futuro. Realizar transferências diretas de renda, amenizando a situação de

---

<sup>13</sup> A pesquisa intitula-se “A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço”, com financiamento da Fundação Ford. A análise foi realizada da a partir de dois referenciais: O Programa de Governo do PT e O Plano Nacional de Educação, o qual deveria balizar o horizonte das políticas públicas, uma vez que se configura em um Plano de Estado com metas até 2011.

pobreza absoluta de famílias e crianças em todo o Brasil. A bolsa escola varia de R\$15,00 a R\$45,00, para cada família,. A contrapartida exigida é uma frequência escolar mínima de 85% das crianças beneficiadas pelo programa (Brasil, 2003).

O Bolsa-Escola, assim como outros programas, serviu de inspiração e foi posteriormente incorporado ao Programa Bolsa Família, em 2003. O programa prevê pagamentos mensais, em dinheiro, para famílias pobres se seus filhos (com idades entre 6 e 15anos) estiverem matriculados na escola. Em 2007, mais de 11 milhões de famílias foram beneficiadas. Em 2009, cerca de 12,4 milhões de famílias são atendidas pelo programa.

A população alvo do programa é constituída por famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza. As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda per capita de até R\$ 70,00 por mês. As famílias pobres são aquelas que têm a renda per capita entre R\$ 70,01 a R\$ 140,00 por mês, e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes, crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos.

(...) tem por objetivos combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; combater a pobreza e outras formas de privação das famílias; promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, saúde, educação, segurança alimentar e assistência social; e criar possibilidades de emancipação sustentada dos grupos familiares e desenvolvimento local dos territórios (Brasil, 2011).

Glewwe e Kassouf (2008) analisaram a influência do Bolsa Família na educação. A partir de dados do censo escolar (1998-2005) criaram um retrato das escolas públicas de 1ª à 4ª e 5ª à 8ª séries. No estudo foram comparadas as mudanças no número de matrículas, evasão e progressão escolar nas escolas que adotaram o programa, em momentos diferentes.

Após contabilizar os efeitos cumulativos, Glewwe e Kassouf estimam que o Bolsa Família tenha aumentado as taxas de matrícula em cerca de 5 % da 1ª à 4ª série e

aproximadamente de 6 % da 5ª à 8ª série. Constataram que o programa reduziu os índices de evasão escolar em cerca de 0,5 % no caso de alunos da 1ª à 4ª série e 0,4 %, no caso de alunos da 5ª à 8ª série. O programa incidiu sobre as taxas de aprovação, provocando um aumento de 0,9 % para crianças da 1ª à 4ª série e 0,3 % para crianças da 5ª à 8ª série. Os autores também analisaram os impactos desta política para os alunos negros:

Os grupos étnicos no Brasil diferem em muitos aspectos, incluindo os resultados de educação. Em 2004, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) relatou que, dentre as crianças brancas com idades entre sete e 15 anos, o índice de matrícula escolar chegava a 97,3 por cento. As porcentagens de crianças negras, pardas e indígenas nesta mesma faixa etária eram mais baixas: 93,6 por cento, 95,2 por cento e 89,6 por cento, respectivamente. A porcentagem das crianças asiáticas era de 97,6 por cento, índice ligeiramente superior ao das crianças brancas. Os resultados mostram que o Bolsa Família é mais eficaz no aumento dos índices de matrícula de crianças negras, mulatas e indígenas do que de crianças brancas e, assim, parece estar equalizando os índices de matrícula entre as diferentes raças (idem, 2010, p. 123).

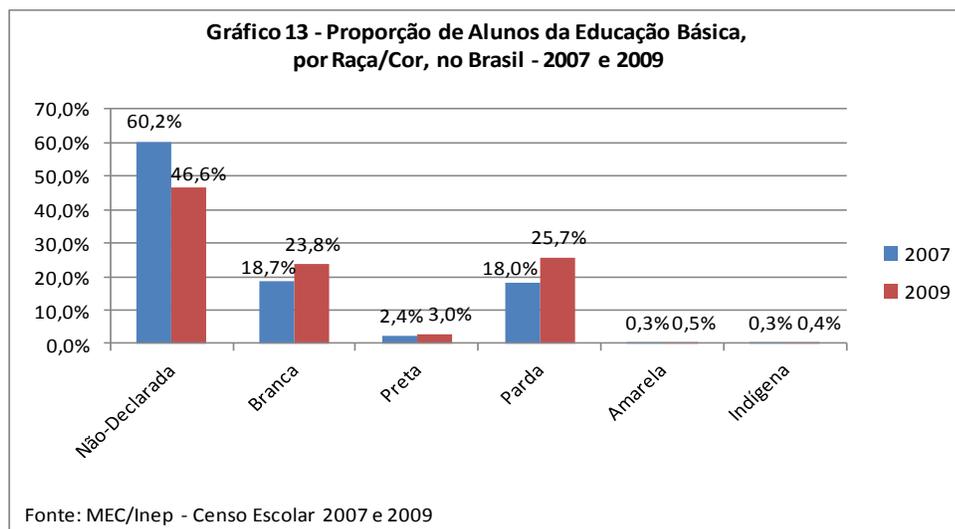
A partir deste breve levantamento, concluí-se que para discutir e interpretar dados estatísticos educacionais torna-se fundamental compreender e desvelar o cenário político e social do período analisado, de modo a identificar alguns elementos/ agravantes que possam refletir na trajetória escolar dos alunos negros. Assim, este estudo chama a atenção para a necessidade de estudos e pesquisas que tenham como objeto de análise políticas públicas que possam interferem na permanência ou na exclusão dos sujeitos negros na escola.

## 2. A exclusão do aluno negro nas diferentes regiões do Brasil.

### 2.1 Um panorama geral – Brasil

Observando a distribuição dos alunos da educação básica, segundo a raça/cor (Gráfico 13), é notável o número de alunos que não declararam a cor, embora este índice tenha se reduzido em 13,6%, no período de dois anos.

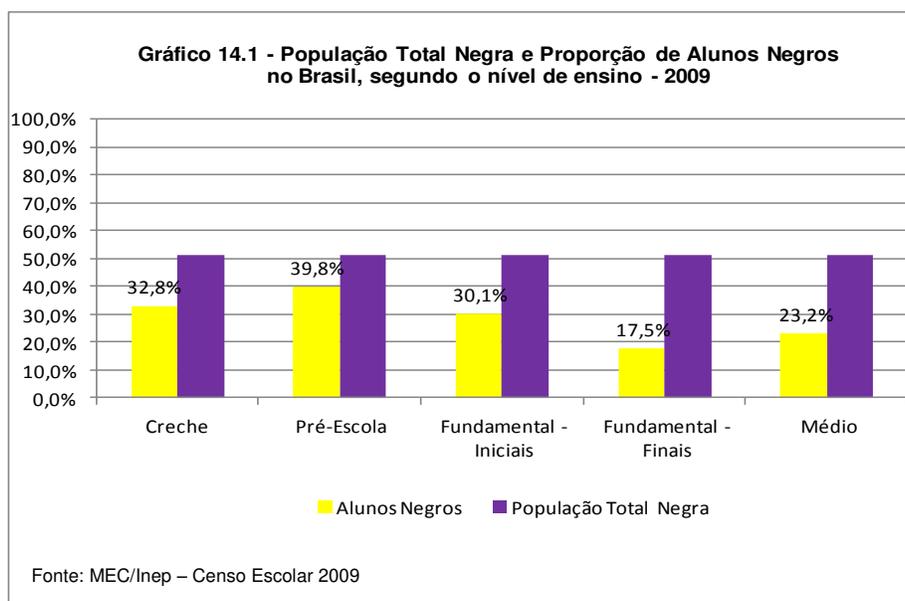
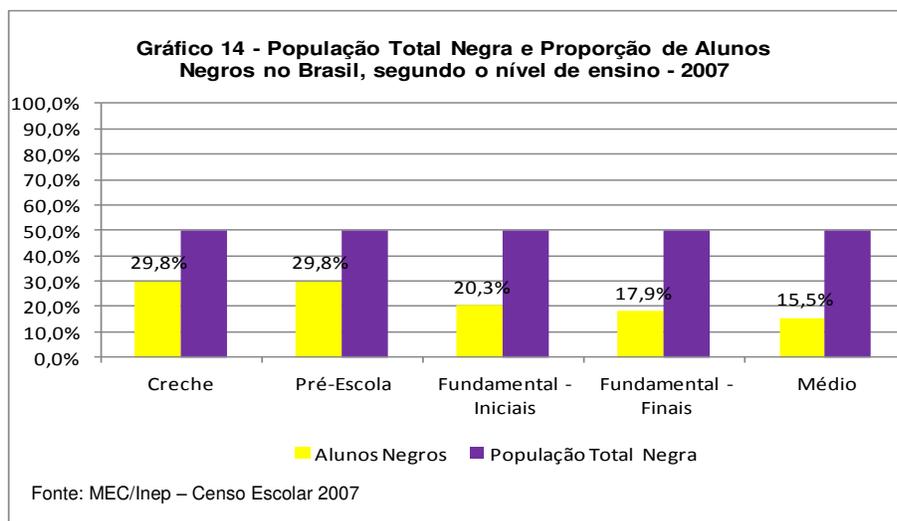
Nota-se também o aumento da proporção de alunos pardos (7,7%), enquanto que o contingente de alunos brancos aumentou em 5,1%, no caso dos alunos pretos tal aumento é bem inferior, cerca de 0,6%.



Comparando estes dados com o aumento da população, segundo a raça/cor, verifica-se que a população de cor preta, que em 2007 totalizava 7,4% da população, em 2009, passa a representar 6,9% da população, ou seja, ocorreu uma diminuição deste segmento na sociedade (Tabela 2). Dessa forma, o aumento de 0,6% de alunos pretos representa um avanço, posto que esta população reduziu-se neste período.

Através do cruzamento dos dados demográficos com os dados educacionais, constata-se que a maior proporção de alunos negros está na educação infantil, especificamente, na pré-escola.

Uma das explicações para o crescimento das taxas de matrícula na educação infantil pode estar associado à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, em 2006, ampliou a abrangência do financiamento para outras etapas de ensino da educação básica, incorporando as creches municipais, e, em 2007, estendeu o financiamento para as creches comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público municipal (Inep, 2007).



É importante lembrar que, o dado em relação à cor/raça é obtido no ato da matrícula, mediante documento comprobatório (certidão de nascimento ou carteira de identidade) ou por autodeclaração do aluno, quando maior de 16 anos, ou por declaração do responsável; portanto, os índices referente a cor/raça verificados da educação infantil a meados do ensino médio, não são derivados da autodeclaração dos sujeitos, mas sim, fruto da percepção de outrem.

Na entrada do ensino fundamental, nota-se uma significativa redução deste contingente, principalmente em 2007; em 2009, há um aumento de aproximadamente 10% do número de alunos no ensino fundamental - anos iniciais.

Apesar de o Censo Escolar apontar uma considerável redução do número de alunos negros na transição da educação infantil para o ensino fundamental, estudos recentes (Jaccoud e Beghin, 2002; Castro, 2000) sobre dados estatísticos educacionais revelam que, de modo, geral, o Brasil já avançou muito em direção à universalização do ensino fundamental. Os dados do Censo Demográfico de 2000 mostraram uma cobertura de quase 95% para as crianças de 7 a 14 anos, vis-à-vis o índice de cobertura observado no início da década de 90 (em torno de 80%, conforme Censo de 1991).

Apesar disso, Jaccoud e Beghin (2002) reconhecem que tal avanço na educação nacional não interfere significativamente nas disparidades educacionais entre brancos e negros, as autoras destacam:

Por outro lado, os baixos índices de progressão e de desempenho dos negros na escola, em que pese seu igual acesso decorrente da recente universalização de acesso ao ensino fundamental, é [...] um exemplo eloqüente dos limites das políticas universalistas em face do problema da inclusão social dos grupos racialmente discriminados.

Em 2007, o menor índice de alunos negros é verificado no ensino médio (15,5%). Em 2009, essa situação muda, passando o ensino fundamental (anos finais) a apresentar o *locus* de maior exclusão de alunos negros. Destaca-se que de 2007 a 2009 a presença de negros no ensino médio cresceu 7,7%.

Sobre a expansão do ensino médio, Castro (2000, p.444) identificou alguns fatores que influenciaram o crescimento no número de matrículas:

Tal fenômeno está sendo gerado principalmente por dois fatores: primeiro, a melhoria do desempenho do ensino fundamental; segundo, a pressão do mercado de trabalho, que se torna cada vez mais restritivo na oferta de empregos para trabalhadores com baixa escolaridade. Como resultado das políticas de promoção da qualidade, o número de concluintes do ensino fundamental vem crescendo a uma taxa anual superior a 10%. Com isso, tem gerado forte demanda por vagas no ensino médio, sobretudo nas redes estaduais, que se expandiram 114%, no período 1991/98. Nos últimos cinco anos, o ensino médio apresentou uma taxa média anual de crescimento superior a 10%.

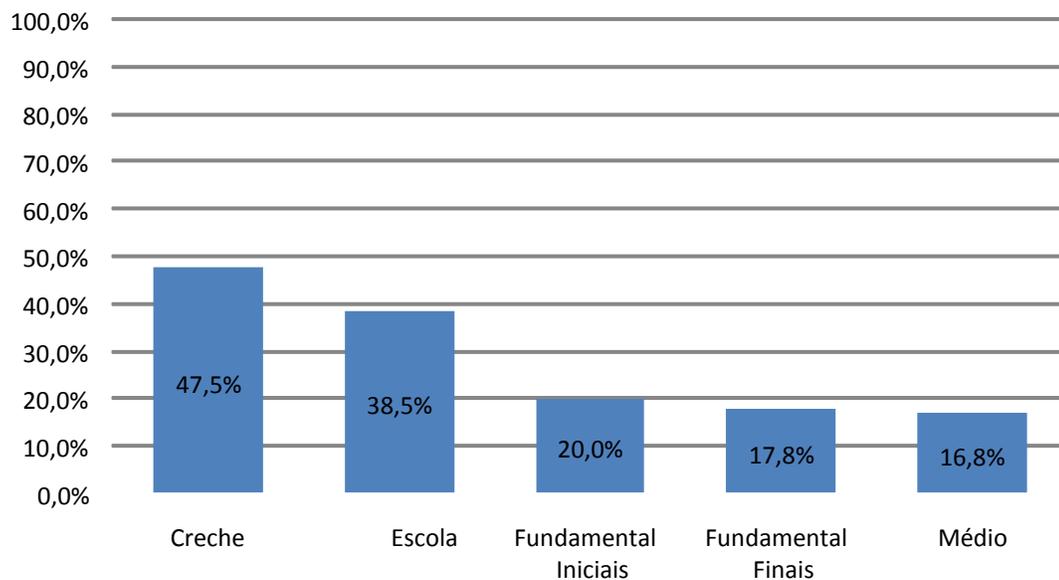
## **2.2 Região Norte**

Conforme apresentado no Gráfico 15, observa-se que na região Norte do Brasil, há grande concentração de negros na educação infantil. Em 2007, evidencia-se maior concentração de negros na creche, porém ao longo dos anos de estudo este contingente diminui significativamente.

Em 2009, há um aumento do número de crianças negras na pré-escola assim como nos níveis de ensino seguintes, destacando-se o ensino médio, em que o contingente de negros praticamente dobrou em relação a 2007.

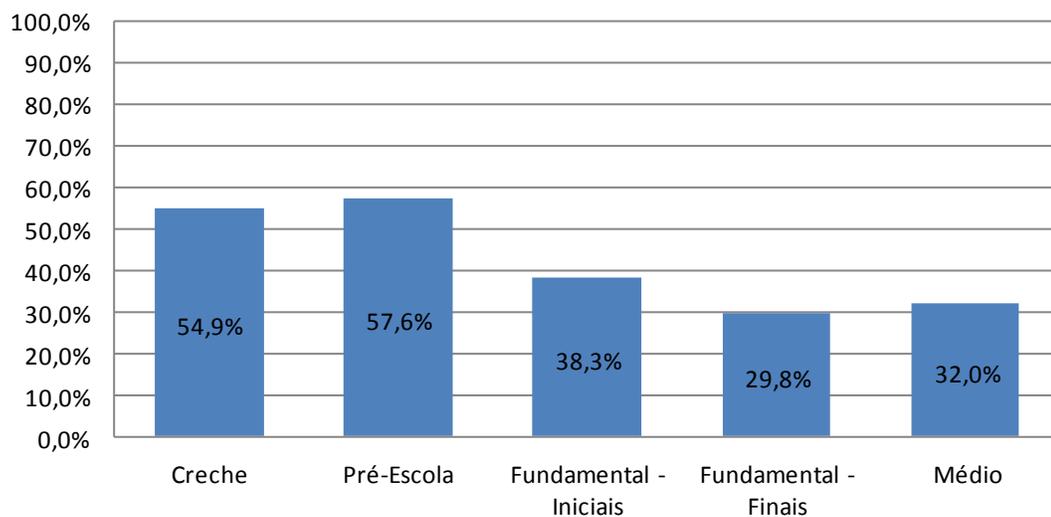
Analisando o contingente de pretos e pardos, nos diferentes níveis de ensino (Gráfico 15 e Gráfico 15.1), nota-se que em 2007, a maior exclusão destes alunos ocorreu na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, caindo de 38,5% (pré-escola) para 20%. Em 2009, há uma melhora deste quadro, com um aumento de 30,3% de alunos no ensino fundamental, embora nestes dois anos, tenha ocorrido uma diminuição do contingente de negros nos anos finais do ensino fundamental.

**Gráfico 15 Número de Alunos Negros da Região Norte do Brasil, segundo o Nível de Ensino**



Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2007.

**Gráfico 15.1 - Número de Alunos Negros da Região Norte do Brasil, segundo o Nível de Ensino - 2009**



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2009

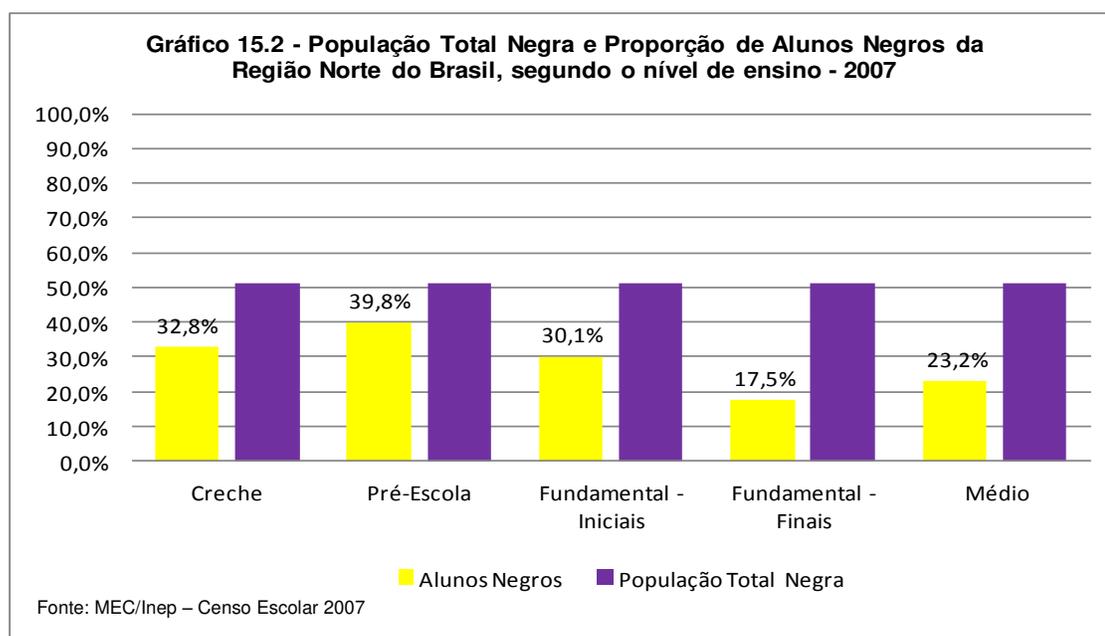
Em 2009, a exclusão no ensino fundamental é maior que no período anterior. Em 2007 o número de alunos que saíram dos anos iniciais para os anos finais deste nível de ensino reduziu em 2,2%, já em 2009, este indicador é elevado para 8,5%.

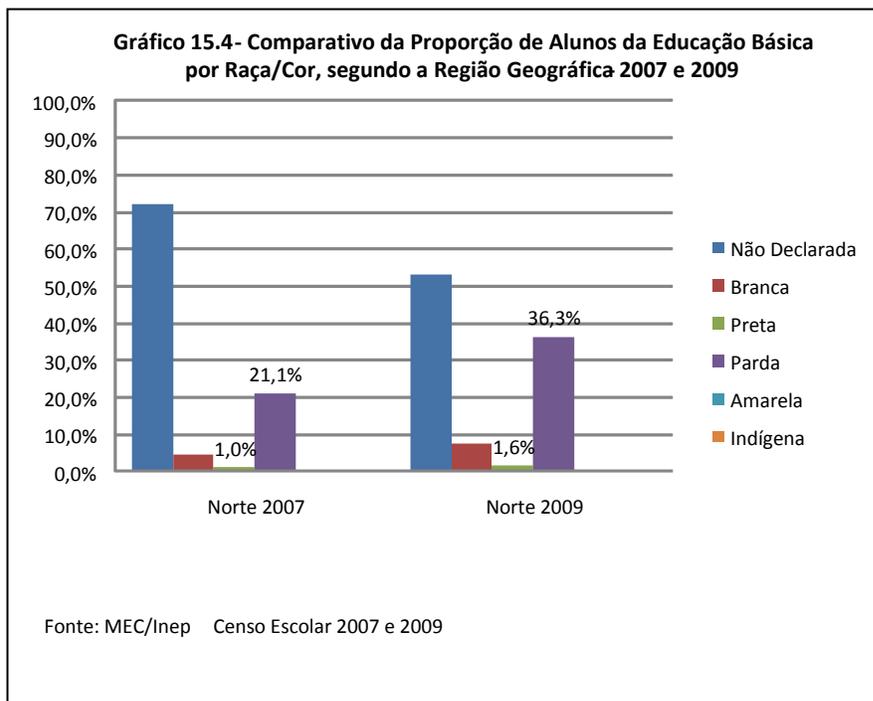
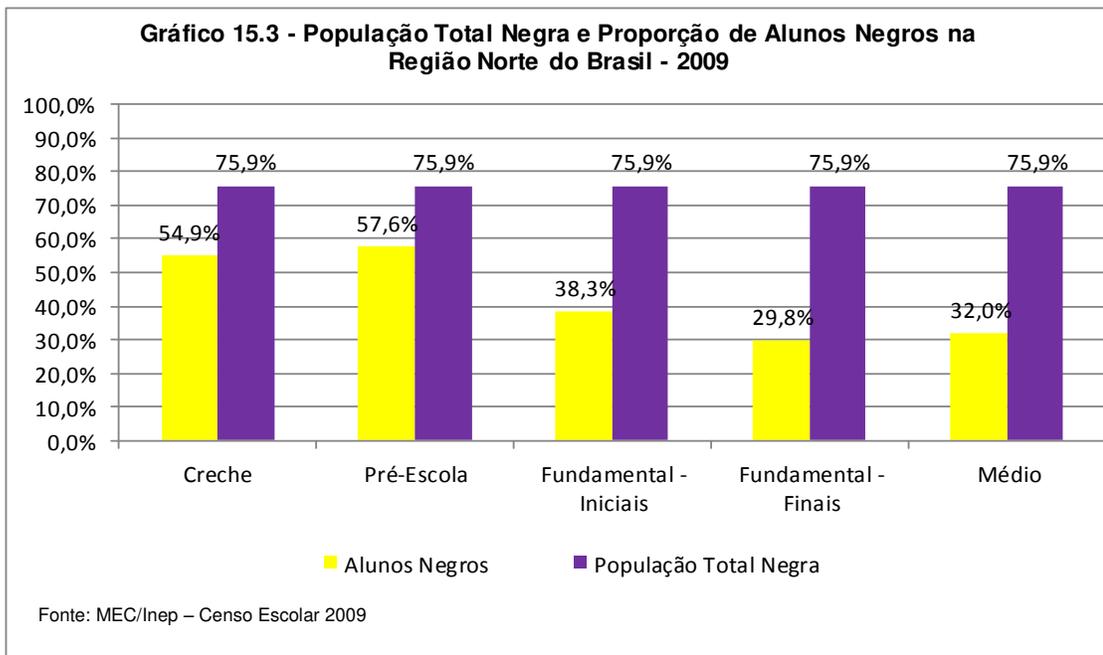
Outro dado relevante é o número de alunos pretos e pardos no ensino médio, em 2009 evidencia-se um aumento de 15,2% em relação a 2007, ou seja, este índice aproximadamente dobrou, passando de 16,8% para 32% de negros.

Segundo os estudos de Castro (2000), nas regiões Norte e Nordeste, em que pese o significativo crescimento da matrícula nos anos mais recentes, o ensino médio nestes locais ainda permanece bastante elitizado. Tal situação tende a mudar à medida que o desempenho do ensino fundamental for melhorando e gerando demanda.

A Região Norte é aquela que apresenta maior concentração de pessoas negras na população, sendo 73,8%, em 2007 e 75,9%, em 2009 (Gráfico 15.2 e Gráfico 15.3).

Apesar do número de negros na escola diminuir de forma notória ao longo dos níveis de ensino, comparando o número de alunos por raça/cor; observa-se que, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, a população negra é a maioria, do total de alunos (Gráfico 15.4 e Gráfico 16.4).





Além disso, é importante destacar o elevado número de pessoas que estão classificadas como raça/cor “não-declarada”, sendo este, um dado que pode ocultar diversas

outras constatações, além de camuflar a real situação dos negros na educação. Neste caso, uma das explicações para a não identificação da cor refere-se à ideologia do branqueamento, a qual impede os sujeitos de se reconhecerem como pertencentes ao segmento negro da população, invisibilizando, dessa forma, a exclusão social dos negros no Brasil.

Segundo Henriques (2001), nota-se no Brasil um nítido padrão de distribuição regional, com os brancos sendo a maioria nas regiões mais desenvolvidas do país (Sudeste e Sul) e os pardos sendo majoritários nas regiões menos desenvolvidas (Nordeste e Norte). Em um estudo sobre a incidência da pobreza no Brasil, de acordo com as grandes regiões, o autor revela que, na região Norte, 50% dos pardos, 44% dos pretos são pobres, contra 35% do brancos.

Na mesma linha de pesquisa, Lemos (2007)<sup>14</sup> mapeou a exclusão social no Brasil por regiões, e constatou que em 2004, o PIB per captado do Nordeste representava apenas 50,64% da média do Brasil e 39,29% da média do Sudeste. No Norte o PIB médio representava, respectivamente, 66,81% do Brasil e 51,83% do Sudeste, em 2004.

Com base neste conjunto de evidências, pode-se inferir e constatar que existe um fosso bastante grande e significativo, que precisa ser superado, entre os padrões de renda observados no Brasil, como um todo, e nas duas regiões mais desenvolvidas (Sudeste e Sul) e aqueles praticados em duas das suas regiões mais pobres, que são sem dúvida o Nordeste e o Norte.

Na obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* (1979) Carlos Hasenbalg faz uma análise da geração das desigualdades raciais no Brasil. Segundo o autor, uma das causas importantes das disparidades entre os grupos de cor reside em sua desigual distribuição geográfica, com negros concentrados nas regiões menos desenvolvidas, Norte e Nordeste, e os brancos concentrados nas regiões mais desenvolvidas, no Sul e Sudeste.

---

<sup>14</sup> LEMOS, José de Jesus Souza. Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre. Fortaleza. Banco do Nordeste S. A., 2005.

Essa polarização geográfica foi historicamente condicionada pela dinâmica do sistema escravista no país e, desde a etapa final desse regime, pelas políticas de incentivo e subsídio à imigração européia no Sudeste e Sul do Brasil. Tal polarização persiste até hoje, como pode ser comprovado facilmente com os dados do IBGE, e se traduz em diferenças na apropriação de oportunidades sociais em áreas como educação, emprego, rendimentos etc. (HASENBALG apud GUIMARÃES, 2006, p.260).

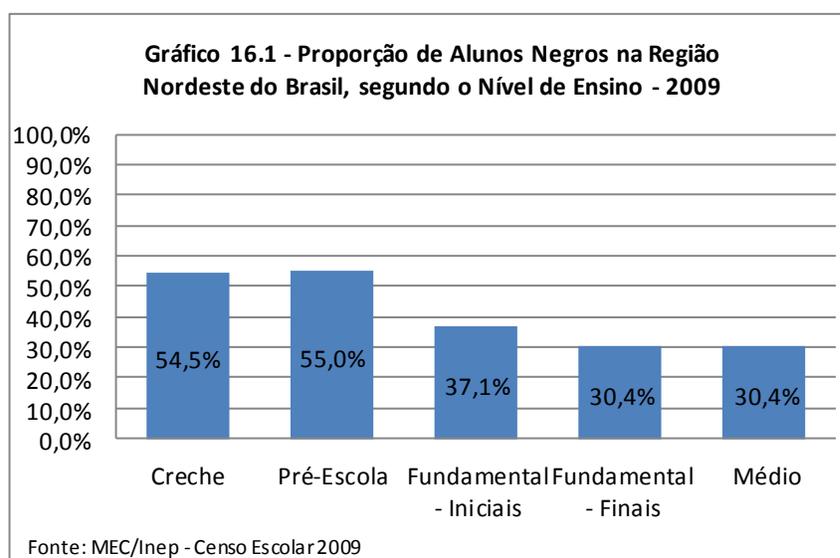
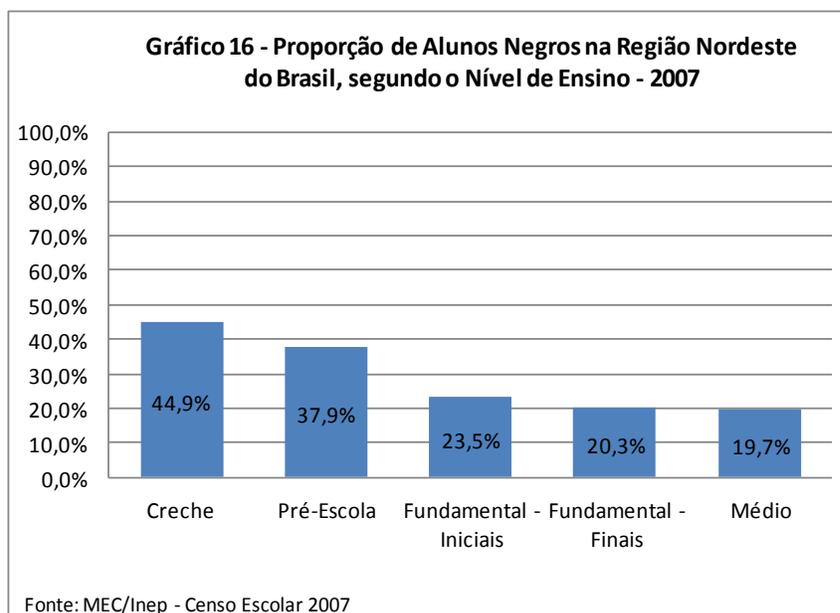
Assim, a alta concentração de negros na região Norte (75,9%), aliada à alta proporção de alunos negros na escola, com uma trajetória escolar acidentada e marcada pela evasão escolar, evidencia a situação de desvantagem social que a população negra está submetida, atualmente. Os indicadores educacionais apontam que nas regiões Norte e Nordeste do país, os índices de repetência e evasão escolar são elevados, além disso, as dificuldades de infra-estrutura das escolas e de acesso/ transporte dos alunos das zonas mais periféricas dificultam a permanência do aluno na escola.

De acordo com Castro (2000), a exclusão do aluno na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental nesta região está diretamente relacionada à pelo menos três fatores:

baixa produtividade do sistema, denotada pela persistência de altas taxas de repetência, abandono e distorção idade/série; expansão da cobertura escolar, como resultado direto do enorme esforço de universalização do acesso desenvolvido nos últimos quatro anos; e, por fim, a estrutura demográfica dos estados da região, caracterizada pela elevada proporção da população em idade escolar (p.431).

## 2.3 Região Nordeste

Comparando os dados educacionais da região nordeste do Brasil, nos anos 2007 e 2009 (Gráfico 16 e Gráfico 16.1), constata-se um aumento notável do número de alunos negros em todos os níveis de ensino da educação básica, em média 12%.



Similar à região Norte observa-se no Nordeste uma maior concentração de alunos negros na educação infantil, contudo, em 2009, não ocorre o mesmo aumento do número de alunos negros na passagem dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio, como verificado na região Norte, mantendo-se em 30,4%.

Para a análise dos dados educacionais, é importante discutir a situação de exclusão social a que o Nordeste está submetido, em relação às demais regiões do Brasil. Segundo Lemos (2007, p.101):

O Nordeste se constitui na região brasileira com o maior percentual da população socialmente excluída em todos os anos deste começo de milênio. A região começou a década com 39,37% de excluídos, e chegou em 2005 com 36,07% de sua população socialmente excluída.

Henriques (2001) analisa a dinâmica da distribuição da pobreza entre as regiões do país, e constata que o Nordeste concentra 50,6% da população pobre do país, ou seja, 26,8 milhões de brasileiros, que vivem no Nordeste, são pobres. Ao considerar o critério de cor/ região, constata-se que 35% dos pobres do país (18,6 milhões de brasileiros) são de cor parda, residindo no Nordeste, enquanto que 12% dos pobres são brancos.

Estes e outros problemas de ordem sócio-econômica vivenciados pelos estados da Região Nordeste reflete diretamente na qualidade da educação. O elevado número de alunos nas salas de aula, diminuição no tempo das aulas, precária qualificação dos professores, baixa profissionalização com baixos salários, instalações materiais inadequadas, falta de apoio de material pedagógico, formam um conjunto articulado de fatores que impactam negativamente a trajetória escola dos alunos. Os professores do Nordeste ganham aproximadamente 43,9% menos que a média salarial da categoria em âmbito nacional (Haddad e Graciano, 2003).

Tal cenário contribui para os elevados índices de evasão e repetência, e confirma as desigualdades regionais existentes no Brasil: o Norte com 27,3% e o Nordeste 27,5% apresentam os índices mais elevados de evasão e repetência e, conseqüentemente, o tempo mais longo de conclusão do ensino fundamental (11,8 anos e 11,5 anos,

respectivamente). Em relação ao analfabetismo, a desigualdade se mantém, o Nordeste apresenta os piores índices: 17,92% da população dessa faixa etária são analfabetos absolutos (mais que o triplo da Região Sul), e 28,93% são analfabetos funcionais (Haddad e Graciano, 2003).

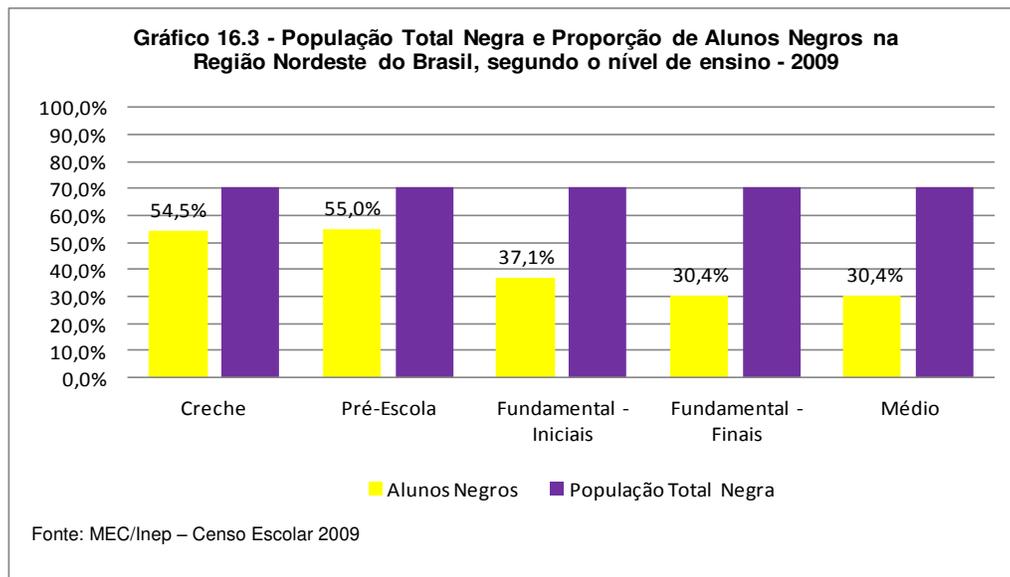
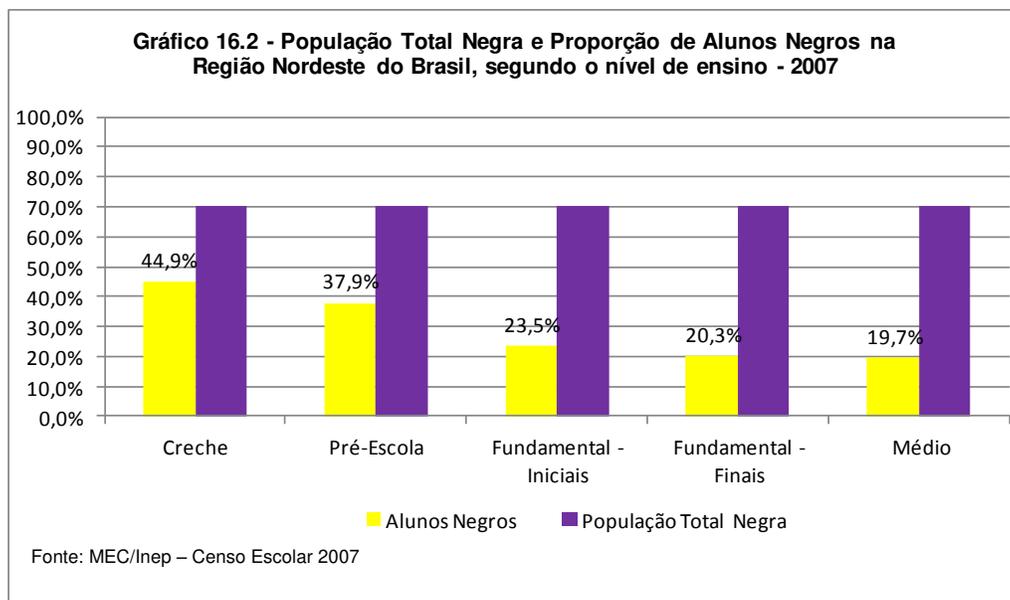
Outro fator que pode interferir no rendimento dos alunos é a superlotação das salas de aula. Fernanda Becker (2006) realizou uma pesquisa sobre as desigualdades regionais e a educação, e ao consultar o número médio de alunos por turma (número médio no Ensino Fundamental, em rede estadual, disponibilizado pelo MEC em 2003) concluiu que, à exceção dos estados do Paraná e Goiás, os estados que possuem maior número de alunos por turma estão nas regiões Norte e Nordeste. Segundo a autora a superlotação das salas dificulta a aprendizagem dos alunos e agrava os problemas de infra-estrutura das escolas.

Analisando os dados do Censo Escolar sobre a região, nota-se que a exclusão de alunos da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental diminuiu cerca de 13,6%, quando comparado os anos de 2009 e 2007. Apesar disso, em 2009, a exclusão é maior na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, sendo 6,7%, em 2009 e 3,2%, em 2007.

No aspecto demográfico, a região Nordeste apresentou, em 2009, 70,8% de negros na população, um crescimento de 0,8% em relação a 2007.

É fato que a maioria dos brasileiros que vivem em situação de extrema pobreza é negra e vive na Região Nordeste. A alta concentração de negros no Nordeste explica-se pelo intenso processo de emigração do Nordeste, em que a participação dos brancos foi muito mais elevada do que a de negros. Em 1980, o centro de assentamento dos pardos ainda era o Nordeste, enquanto que o dos brancos se deslocou para o Sul do país. Em 1987, os pardos apresentavam, em média, menos de 1/3 do nível educacional atingido pelos pardos no Sudeste e os rendimentos médios dos assalariados pardos no Nordeste era somente a metade dos obtidos pelos trabalhadores pardos, do Sudeste (Andrews, 1992).

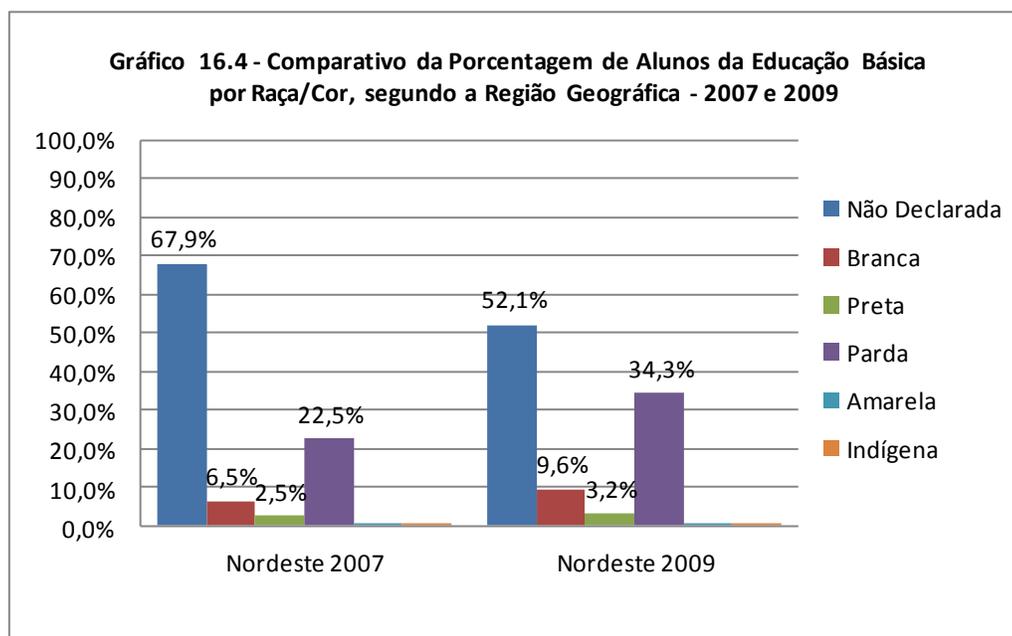
É interessante analisar nos Gráfico a seguir (16.2 e 16.3) que, apesar da população negra se manter em um número relativamente estável de 2007 a 2009, observa-se um aumento do número de alunos negros, na educação básica. Esta situação também é verificada no caso da Região Norte (Gráfico 15.2 e Gráfico 15.3).



Assim, apesar de os desníveis regionais persistirem, em prejuízo à região Nordeste, é importante assinalar que, nas últimas décadas, as regiões Norte e Nordeste deram um salto considerável em direção à melhoria da educação. Castro (2000) atribui tal avanço à implementação de políticas públicas na década de 1990:

Foi a criação do Fundef que injetou novo dinamismo na expansão da cobertura escolar, aquecida ainda por outras ações mobilizadoras, como a campanha 'Toda Criança na Escola', desencadeada pelo MEC no segundo semestre de 1997, com o objetivo de articular os esforços das três esferas de governo para garantir a universalização do ensino obrigatório. O Fundef incentivou a ampliação da matrícula pela sua própria lógica na redistribuição dos recursos número de alunos no ensino fundamental por rede de ensino (p.447).

A partir do gráfico (16.4) observa-se o expressivo aumento da proporção de alunos negros na educação básica, do período de 2007 a 2009. Destaca-se que tal aumento atingiu, prioritariamente, os alunos negros, ao passo que o aumento do número de alunos brancos foi de 3,1%, enquanto que o de negros atingiu a marca de 11,8%, mais que o triplo.



Hansebalg e Silva (2000) também analisam o impacto das desigualdades regionais no campo educacional. Segundo os autores, apesar de todas as dificuldades e desvantagens, o Nordeste é a região que apresenta o crescimento educacional mais rápido no período entre 1976 e 1998. Sua média de anos de estudo cresce 90%, seguida por 57% no Sul, 49% no Sudeste e somente 32% nas regiões Norte/Centro-Oeste.

Em seus estudos, Hasenbalg e Silva problematizam os fatores que influenciam na trajetória escolar dos sujeitos negro, e apontam que:

[...] em 1998, morar nas regiões Norte/Centro-Oeste dava ao jovem uma vantagem de 0,676 ano em relação àqueles que moravam no Nordeste, ao passo que a vantagem relativa daqueles moradores no Sudeste era de pouco mais de 1 ano de escolaridade, sendo que a vantagem dos sulistas chegava a alcançar 1,259 anos a mais que o valor dos nordestinos em mesma situação (2000, p.14).

Assim, os autores reconhecem que um dos fatores que pode dificultar a mobilidade ascendente dos negros diz respeito à maior concentração da população negra nos locais geográficos, economicamente menos dinâmicos, ou seja, no Nordeste e nas áreas rurais. O fato de a população negra estar concentrada principalmente nas regiões mais pobres do País já indica que a mesma encontra-se mais vulnerável no que diz respeito às condições de vida e ao acesso a serviços básicos.

Contudo, Hasenbalg e Silva assinalam que as desigualdades entre brancos e negros não podem ser explicadas apenas por fatores regionais, nem somente pelas circunstâncias sócio-econômicas das famílias, mas sim de acordo com o critério de raça/cor.

Embora uma melhor condição sócio-econômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não-brancas, mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar *per capita* (1990, p. 88).

Mantendo-se constantes as condições socioeconômicas para efeito de análise, verifica-se que ainda persistem os diferenciais de raça entre crianças brancas e negras que pertencem a famílias com a mesma renda per capita, no que diz respeito às oportunidades de ingresso no sistema escolar (HENRIQUES 2001, SILVA E HASENBALG 1992).

Continuo achando que racismo e discriminação racial, no passado e no presente, constituem a explicação mais sólida para as desigualdades raciais. A disparidade de renda entre brancos e não-brancos é talvez o aspecto mais gritante das desigualdades. Mas, insisto, pretos e pardos estão expostos a desvantagens em todas as etapas do ciclo de vida (HASENBALG apud GUIMARÃES 2006, p. 263).

Portanto, quanto se pretende uma análise das condições de permanência e exclusão escolar dos alunos negros no Norte e no Nordeste do Brasil há que se esclarecer que a situação de desvantagem e defasagem do negro na educação não são decorrentes apenas da pobreza de suas famílias, e que por isto precisam trabalhar mais e mais cedo, do que as crianças brancas.

Caso contrário, defender-se-á ingenuamente, o argumento inicial de Florestan Fernandes (1964) para a resolução das desigualdades entre brancos e negros, segundo a qual, as relações assimétricas entre ambas as populações podem ser explicadas apenas por fatores sócio-econômicos, isto é, na medida em que melhorassem as condições de vida e a posição social do negro, na sociedade de classes, todos os prejuízos do racismo tenderiam a desaparecer. Em suas pesquisas, Rosemberg (1987) revelou que tal argumento é simplista para explicar as desigualdades raciais no Brasil.

Em pesquisa sobre o Estado de São Paulo (o mais rico e populoso do Brasil) encontrei menor proporção de atraso escolar entre alunos brancos do que entre negros, mesmo quando se comparam entre si crianças/ adolescentes provenientes de famílias com mesmo nível de renda familiar e com mesmo índice de participação no mercado de trabalho (ROSEMBERG apud AQUINO, 1998, p. 80).

Contata-se assim, que apesar das condições socioeconômicas e das desigualdades regionais, evidenciadas no Brasil impactarem tanto alunos brancos como negros, os dados do Censo Escolar e o referencial teórico apontam que os alunos negros ainda são aqueles que mais sofrem em sua trajetória escolar, tendo em vista os fatores intra-escolares que atuam, camufladamente, para a desqualificação e apagamento dos sujeitos não-brancos.

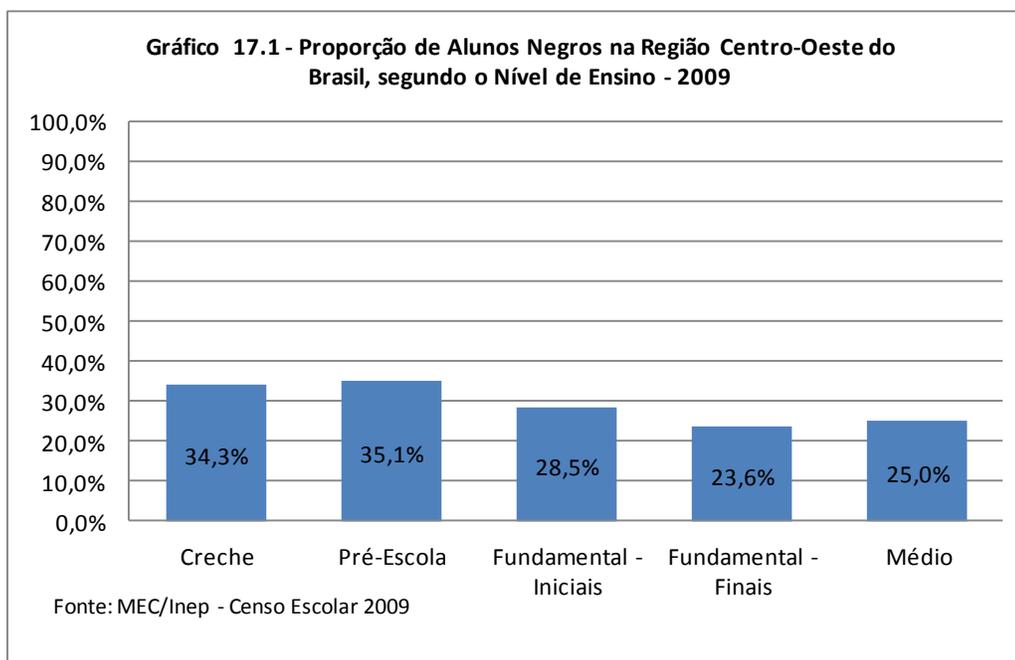
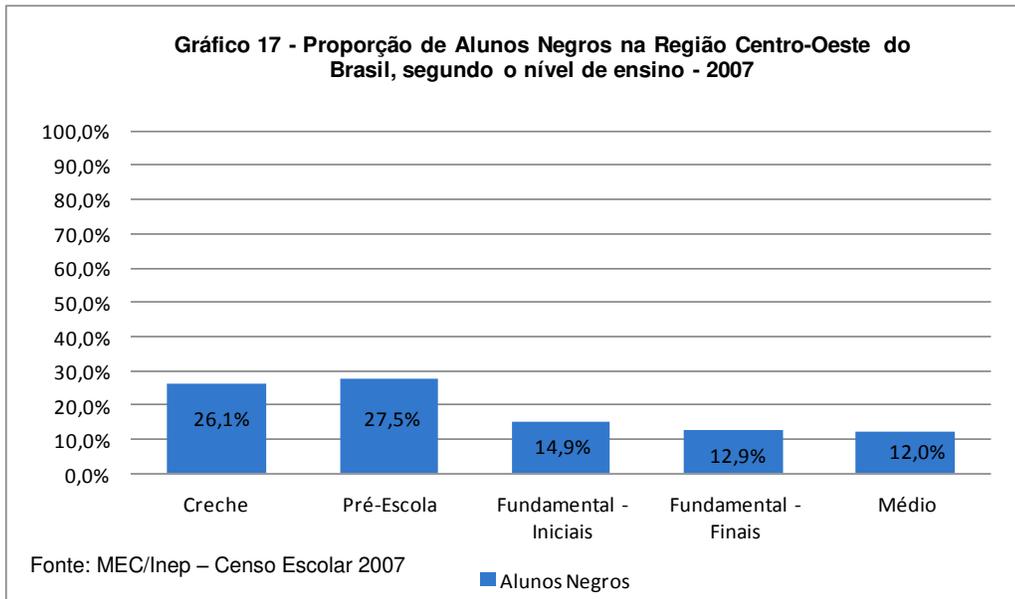
## **2.4 Região Centro-Oeste**

No Centro-Oeste do Brasil verifica-se maior concentração de alunos negros na educação infantil (creche e pré-escola), sendo 53,6%, em 2007 e 69,4%, em 2009 (gráficos 17 e 17.1). Na transição da pré-escola para o ensino fundamental é identificado o maior índice de exclusão escolar de negros na região: 12,6% no ano 2007 e 6,6% em 2009. Vale destacar a redução significativa deste índice: em dois anos tal exclusão se reduziu quase pela metade. Nos demais níveis de ensino a redução do número de alunos negros é menos perceptível, aproximadamente 2%.

No ensino médio e no ensino fundamental, o contingente de alunos negros aumentou notoriamente, de 2007 a 2009, no primeiro saltou de 12% para 25%; no segundo avançou de 27,8% para 52,1%.

De acordo com Castro (2000) a educação no Centro-Oeste avançou muito desde a década de 1990, e em alguns aspectos aproxima-se muito do perfil das Regiões Sul e Sudeste do país. A região apresenta uma estrutura de matrícula no ensino fundamental com tendência à estabilização da 1ª à 4ª série e forte crescimento da 5ª à 8ª série, assim como no Sul e no Sudeste. Além disso:

A região Centro-Oeste também registrou uma queda bastante acentuada na taxa de analfabetismo, de 25,3%, em 1980, para 11,6%, em 1996, aproximando-se assim do perfil das regiões Sul e Sudeste. Na população urbana da região Norte, a queda foi maior ainda: de 29,3% para 12,4% (CASTRO, 2000, p.430).



Em relação ao tempo médio de conclusão do ensino fundamental, a autora afirma que a região Centro-Oeste ocupa uma posição intermediária, em relação às demais regiões, nesta o aluno leva, em média, 10,9 anos para concluir os estudos.

Lemos (2007) também verifica avanços na qualidade do ensino nesta região. Segundo o autor, a escolaridade média evoluiu de 6,26 anos em 2001; para 6,53 anos em 2002; para 6,63 anos em 2003; para 6,75 anos em 2004; chegando ao final de 2005 com 6,89 anos. O Distrito Federal tem a melhor performance do Brasil neste indicador. “A região Centro-Oeste também esta entre as três regiões brasileiras com melhores performances, no que se refere aos percentuais de analfabetos maiores de 10 anos. Essa região chegou ao final de 2005 com uma taxa de analfabetismo de 9,47%.” (p.124)

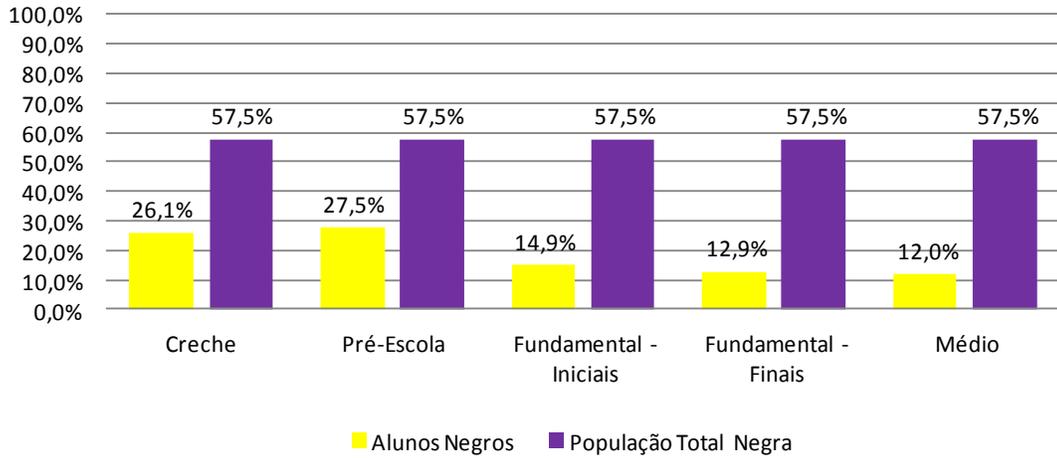
Na mesma vertente de análise, Henriques (2001) aponta que, diferentemente do que se verificado no Norte e no Nordeste, a população pobre distribui-se de forma equilibrada entre as demais regiões: 12% no Sul, 9,5% no Norte e 7,7% no Centro-Oeste. Acerca do desenvolvimento industrial modesto, nota-se um crescimento com a expansão da fronteira agrícola, a proximidade com o Distrito Federal também influencia nesse progresso.

Diversos estudos e indicadores sociais, recentes, revelam que a região Centro-Oeste ocupa, atualmente, uma posição intermediária, em termos de desenvolvimento socioeconômico e educacional, apresentando, em alguns aspectos, similaridades ao perfil das regiões Sul e Sudeste, consideradas as mais desenvolvidas do país.

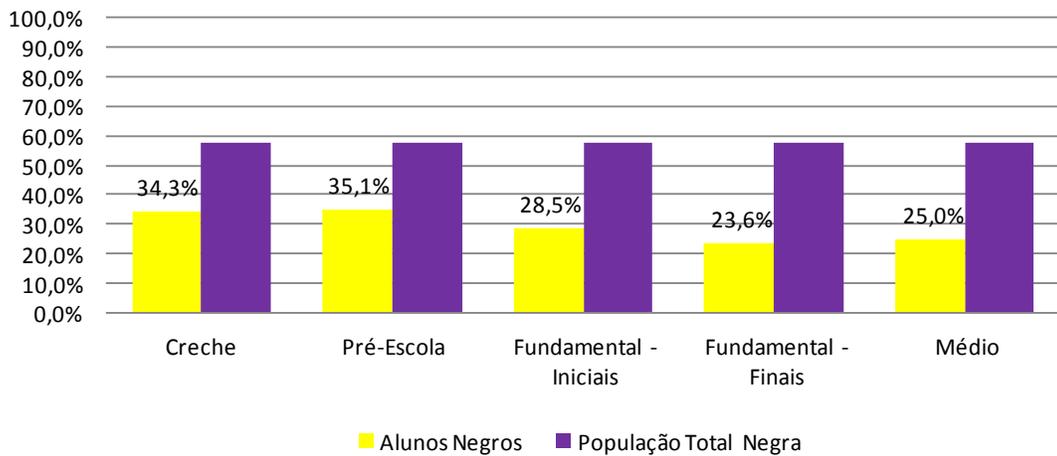
Porém há que se destacar que, ao contrário das regiões Sudeste e Sul, no Centro-Oeste a proporção de negros que está na escola é menor. Em 2007, o segmento negro representava 57,5% do total da população, no período seguinte (2009) este índice caiu para 57,3%. Embora a população negra tenha se reduzido na região, chama a atenção o aumento significativo de alunos negros na educação básica (Gráfico 17.2 e Gráfico 17.3).

No Centro-Oeste, o número de sujeitos negros na escola supera o número de brancos, porém destaca-se o elevado número de alunos com raça/cor “não-declarada”. Conforme já discutido em algumas regiões, este dado revela os impactos da ideologia do branqueamento no processo de pertencimento racial e identidade dos sujeitos, sendo, portanto, esta região *locus* de uma grande parcela da população (72,2%) que está invisibilizada, segundo a cor/raça (Gráfico 17.4) e dessa forma, camufla a real situação do aluno negro ao longo de sua trajetória escolar.

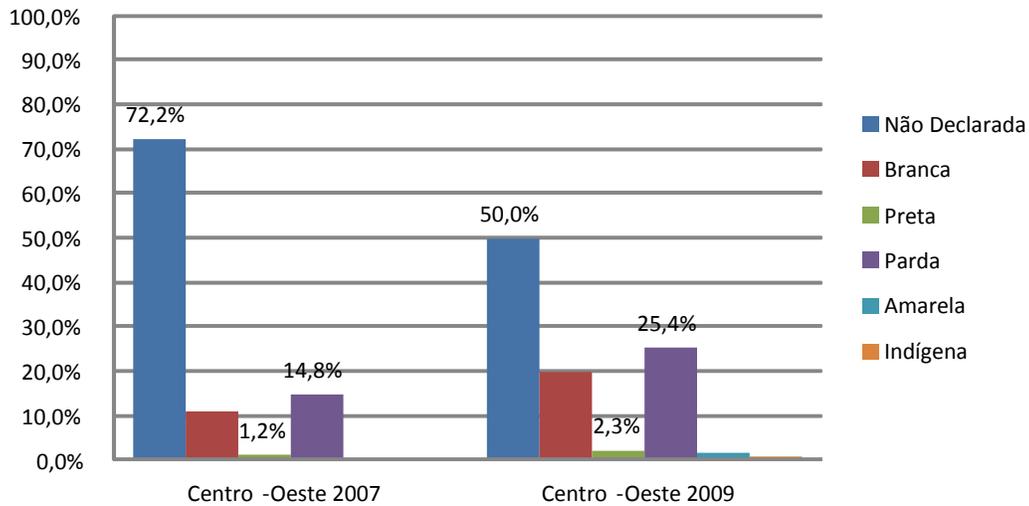
**Gráfico 17.2 - População Total Negra e Proporção de Alunos Negros na Região Centro-Oeste do Brasil, segundo o nível de ensino - 2007**



**Gráfico 17.3 - População Total Negra e Proporção de Alunos Negros na Região Centro-Oeste do Brasil, segundo o nível de ensino - 2009**



**Gráfico 17.4 - Comparativo da Porcentagem de Alunos da Educação Básica por Raça/Cor, segundo a Região Geográfica - 2007 e 2009**



Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2007 e 2009

## 2.5 Região Sudeste

As desigualdades regionais em termos educacionais são latentes quando observados os dados estatísticos e as pesquisas qualitativas sobre o tema. O Sudeste se constitui na região brasileira que apresenta a segunda menor taxa de analfabetismo na população maior de 15 anos, 5,7% (em 2009). Os dados educacionais da região apontam para a universalização do ensino fundamental e crescente expansão do ensino médio; além disso, os salários, condições de trabalho e formação dos professores no Sudeste são muito melhores em ao Norte e Nordeste (Lemos, 2007).

Além da questão educacional, em termos de desenvolvimento socioeconômico, o Sudeste apresenta diversas vantagens em relação às demais regiões do Brasil (à exceção do Sul que também é considerada como uma das regiões mais desenvolvidas do país). Os

Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) no Sudeste estão entre os melhores do Brasil: São Paulo, 0,833; Rio de Janeiro, 0,832; Espírito Santo, 0,802 e Minas Gerais, 0,800. A maioria da população reside em áreas urbanas (aproximadamente 93%), embora existam vários problemas urbanos, como engarrafamentos, déficit de moradia, violência, poluição, etc (IBGE, 2010).

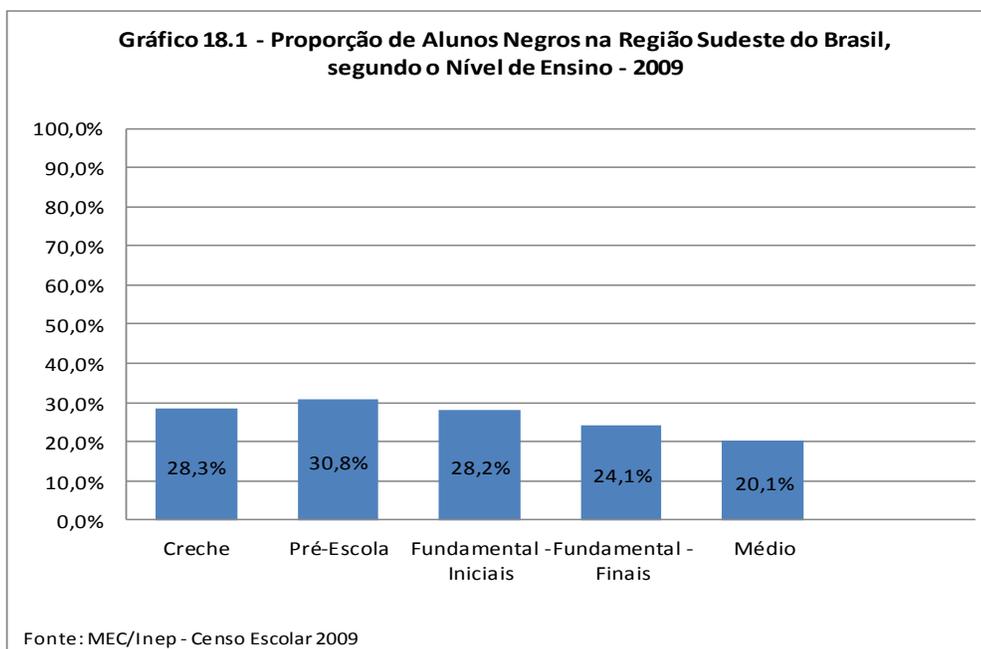
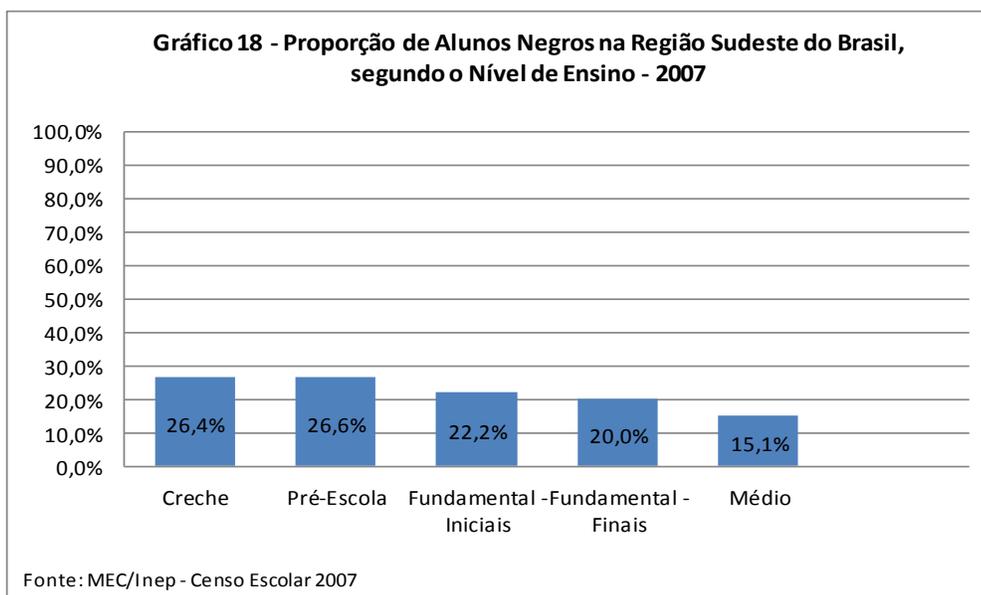
Observa-se ainda uma ampla predominância dos estados do Sudeste na apropriação do PIB ao longo do período 1998/2003. “Com efeito, em 1998, São Paulo e Rio de Janeiro detinham 46,5% do PIB do País. Esses dois estados concluíram 2003 com uma participação de 44,0% no PIB nacional” (LEMOS, 2007, p.13).

Sobre os dados do Censo Escolar, verifica-se que, assim como no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, na região Sudeste a maior concentração de alunos negros está na educação infantil (Gráfico 18 e 18.1). Porém, na região sudeste, o contraste entre o contingente de negros na educação infantil (creche e pré-escola) e no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) é menor do que se verificado nas regiões Norte e Nordeste.

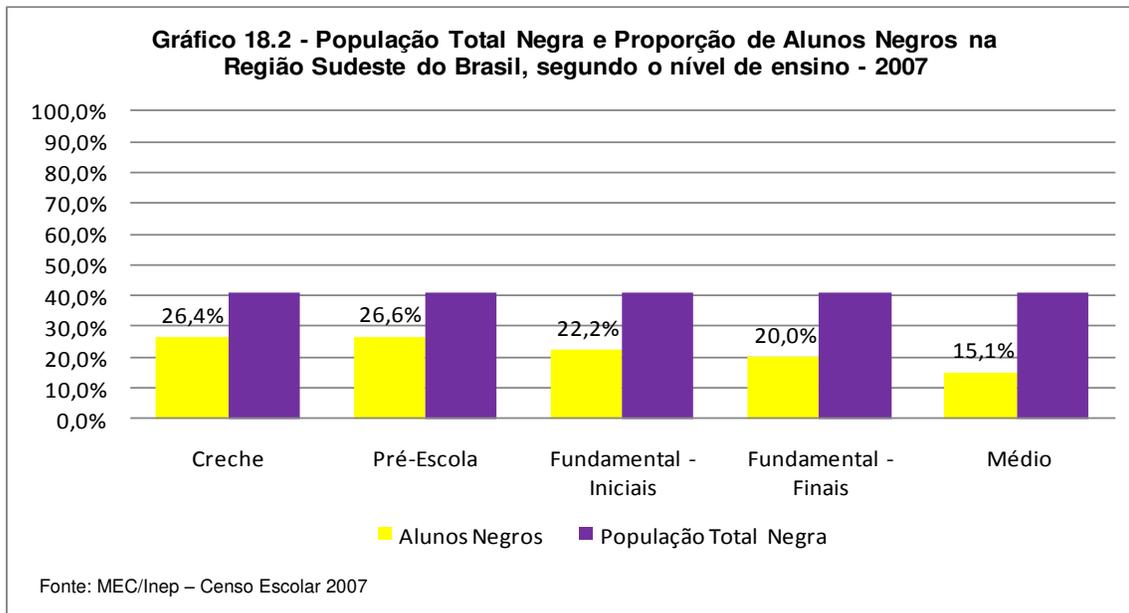
Na educação infantil, observa-se aproximadamente 53% de negros, em 2007 e 59%, em 2009; no ensino fundamental, em 2007 havia 42,2% de alunos negros e em 2009, 52,3%. Uma redução de 10,8% de alunos em 2007 e 6,8%, em 2009.

Em relação ao índice de exclusão das crianças pretas e pardas, verifica-se que, em 2007, a maior redução do número de alunos ocorreu na passagem dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio, com redução de 5% do número de alunos. Em 2009, este índice cai para 4% tanto na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, quanto deste para o ensino médio.

Os dados demográficos indicam um crescimento da população negra de 1,5% do ano 2007 (40,8%) a 2009 (42,3%). (Gráfico 18.2 e Gráfico 18.3).



É interessante observar que a redução do índice de alunos negros na transição da pré-escola para o ensino fundamental representa uma taxa média de 3%, diferentemente, do que foi verificado nas regiões Norte e Nordeste, nas quais tal índice varia de 16 a 19%.



A tendência da composição quase paritária entre o número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental verificada tanto no Sudeste quanto no Sul, deve-se tanto à melhoria do fluxo escolar como a própria dinâmica demográfica dessas regiões (Castro, 2000).

As regiões Sul e Sudeste promoveram ainda na década de 80 políticas de universalização do acesso e, simultaneamente, a implantação do ciclo básico como estratégia para reduzir a repetência nas séries iniciais. Com isso, alcançaram altas taxas de cobertura e uma significativa melhoria dos indicadores de transição do fluxo escolar, aumento da taxa de promoção e redução das taxas de repetência e evasão (p.430).

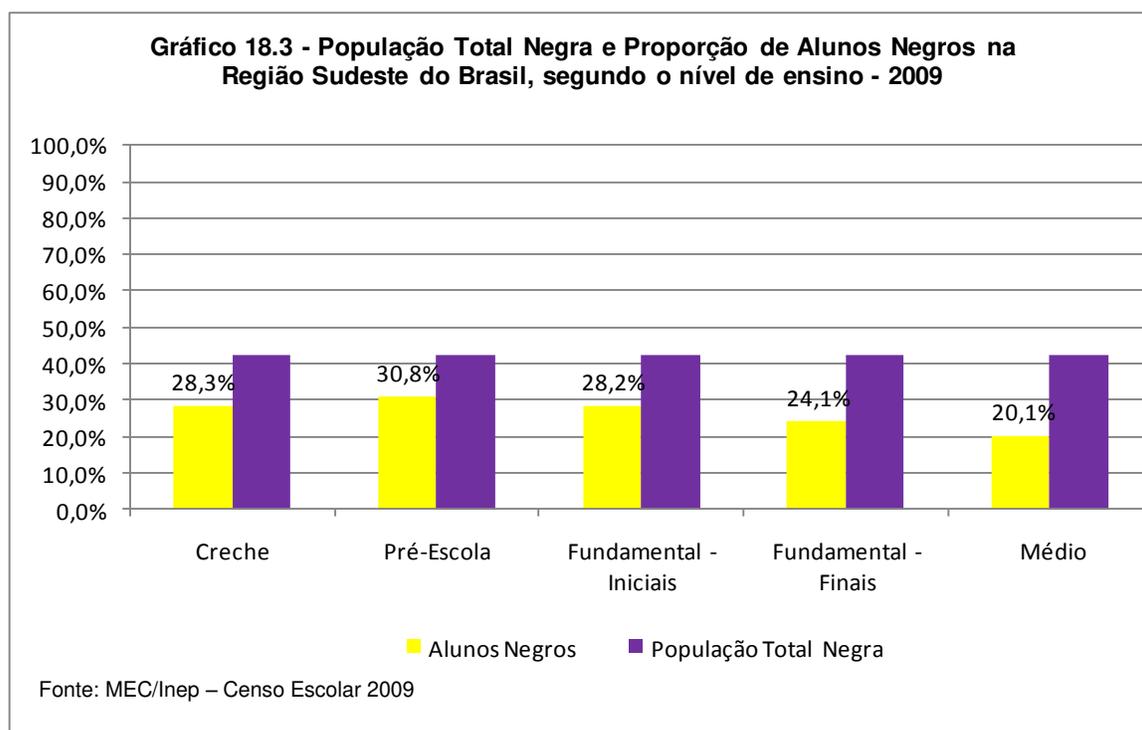
Com a implantação do ciclo básico, na década de 80, e das classes de aceleração, regime de progressão continuada e outras políticas de combate à repetência, na década de 90, os sistemas de ensino das regiões Sul e Sudeste alcançaram resultados bastante expressivos, elevando para 75% e 83%, respectivamente, as taxas de promoção na 1ª série, em 1997 (Castro, 2000).

Com as menores taxas de repetência e abandono, as regiões Sudeste e Sul também apresentam o tempo médio de conclusão mais curto: 9,1 anos e 9,7 anos, respectivamente.

Segundo Castro (2000), as regiões Sul e Sudeste já vivenciam um processo de massificação do ensino médio. Nas regiões Norte e Nordeste, em que pese o significativo crescimento da matrícula nos anos mais recentes, o ensino médio ainda permanece bastante elitizado.

Outra divergência que elucida as desigualdades regionais do país é que, diverso do que ocorre nas regiões Norte e Nordeste, no sudeste a proporção de alunos negros na educação básica é maior em relação ao número de pessoas negras na população.

Em 2009, por exemplo, na região sudeste havia em média 24% de alunos negros no ensino fundamental e médio para 42% de negros na população; na região Nordeste são, em média, 33% de alunos para 76% de pessoas negras na população; na região Norte, verifica-se em média 34% de alunos negros nos referidos níveis de ensino para um total de 76% de negros na população.



Analisando o Gráfico 18.4 é possível identificar outras diferenças no campo educacional da região Sudeste, em relação às regiões Norte e Nordeste do Brasil. No Sudeste, o número de alunos de raça/cor branca é maior que o número de pretos e pardos. Analisando a distribuição da pobreza nas regiões, segundo o critério de cor/raça, Henriques (2001) afirma que apesar de representar 43,7% da população, o Sudeste concentra 20,2% dos pobres do país, sendo 9,1% pardos e 8,8% brancos.

Analisar a distribuição regional da pobreza a partir do universo das populações pobres de cada raça nos mostra, [...] que 60,6% dos indivíduos pardos pobres estão no Nordeste e 20,1%, no Sudeste. Entre os pobres de cor preta, 46,4% estão no Nordeste e 39,4% no Sudeste. Já os pobres brancos apresentam uma distribuição regional mais homogênea: 33,9% no Sudeste, 33,2% no Nordeste, e 23,6% no Sul.

Tal situação confirma a tese de Hasenbalg e Silva sobre o ciclo de desvantagens cumulativas que o sujeito negro enfrenta ao longo de sua vida, na medida em que este sofre duplamente: inicialmente, com as limitações da origem social e, ao longo do ciclo de vida individual, pela acumulação de desvantagens sucessivas.

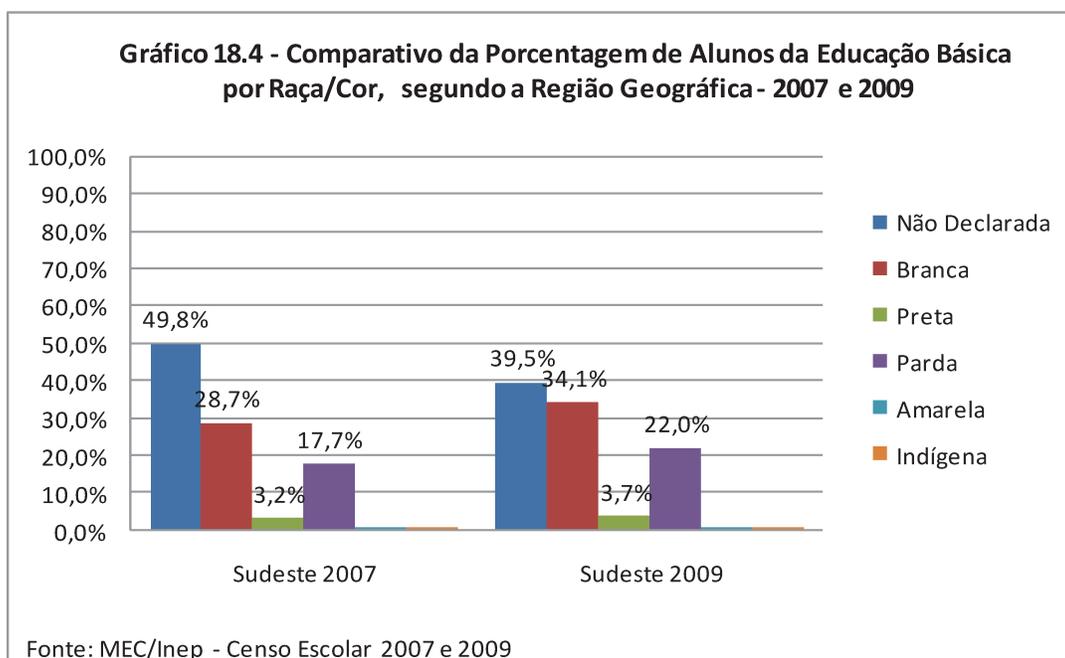
(...) a evidência empírica indica que os brasileiros não-brancos estão expostos a um 'ciclo de desvantagens cumulativas' em termos de mobilidade social intergeracional ou intrageracional. Nascer negro ou mulato no Brasil, normalmente significa nascer em famílias de baixo status. As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status (Hasenbalg, 1979, p. 220-221).

Da mesma forma, Barcelos (1992) quando compara as oportunidades educacionais de brancos e negros no Brasil, associa a melhor situação de brancos frente à dos negros à luz da distribuição espacial.

Uma caracterização sumária da distribuição espacial dos grupos raciais no Brasil aponta para os seguintes traços: os pardos estão nas

áreas urbanas de São Paulo, os brancos predominam no Sul e Sudeste. Esta constatação não é irrelevante para o desempenho educacional dos grupos de cor. Sabemos que as áreas urbanas e as regiões Sul e Sudeste apresentam melhores níveis educacionais. Portanto, a distribuição espacial certamente tem algum efeito sobre o desempenho dos grupos raciais (BARCELOS apud ROSEMBERG, 1995/1996, p. 125).

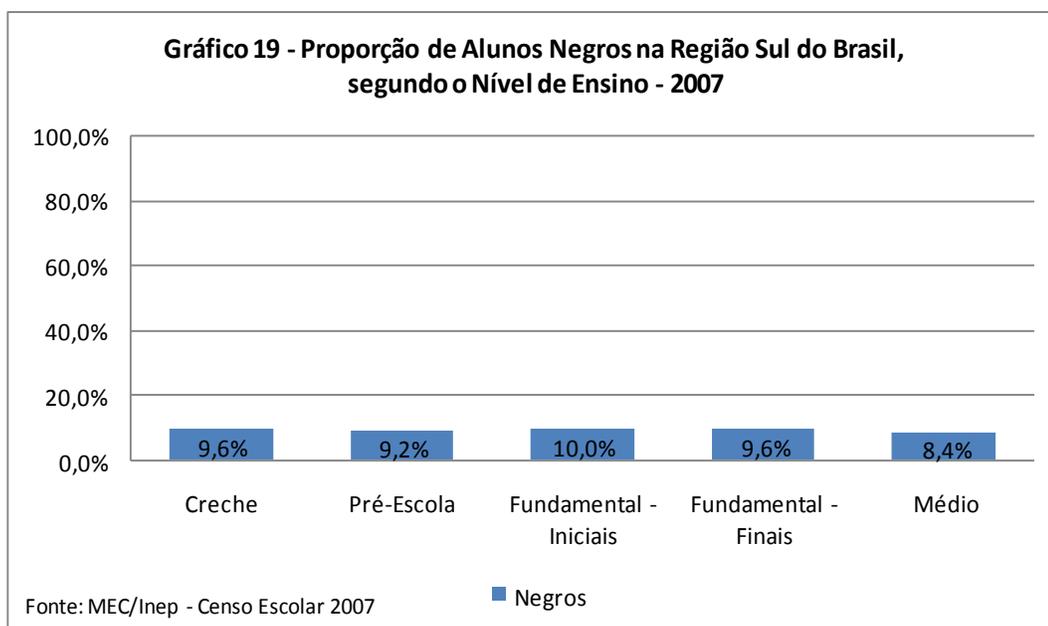
Quando ocorre uma melhora no sistema educacional, em termos de acesso e permanência, tal avanço atinge prioritariamente alunos brancos. De 2007 a 2009, por exemplo, identifica-se um aumento no número de alunos, porém este aumento é maior no caso dos alunos brancos, de 28,7% saltou para 34,1%, com aumento de 6,1%, enquanto que no caso dos pretos este aumento foi de 0,5% e dos alunos pardos foi de 4,3%.



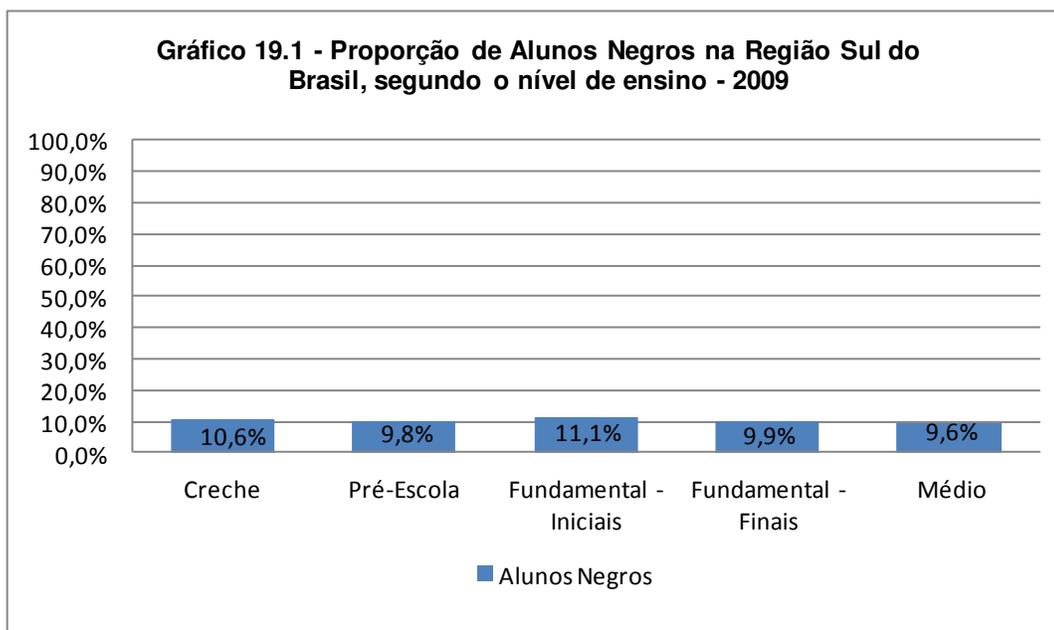
## 2.6 Região Sul

Os dados sobre a região Sul diferem em grande escala dos dados apresentados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e aproximam-se em alguns aspectos da região Sudeste. Os Gráficos 19 e 19.1 apresentam a perceptível constante no número de alunos negros, ao longo da educação básica; situação bem diferente das regiões Norte e Nordeste.

A exclusão escolar dos negros, ao longo dos níveis de ensino, é bem reduzida. O maior índice, em 2007, foi de 1,2% dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio; em 2009, este mesmo índice é identificado na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Quadro similar ao que foi observado na região Sudeste.



Outra constatação importante que distingue a região Sul das demais é o fato de que a maioria dos alunos negros encontra-se no ensino fundamental (anos iniciais), e a menor proporção está no ensino médio (8,4%, em 2007 e 9,6%, em 2009), com uma queda do número de alunos muito pequena entre estes níveis de ensino.

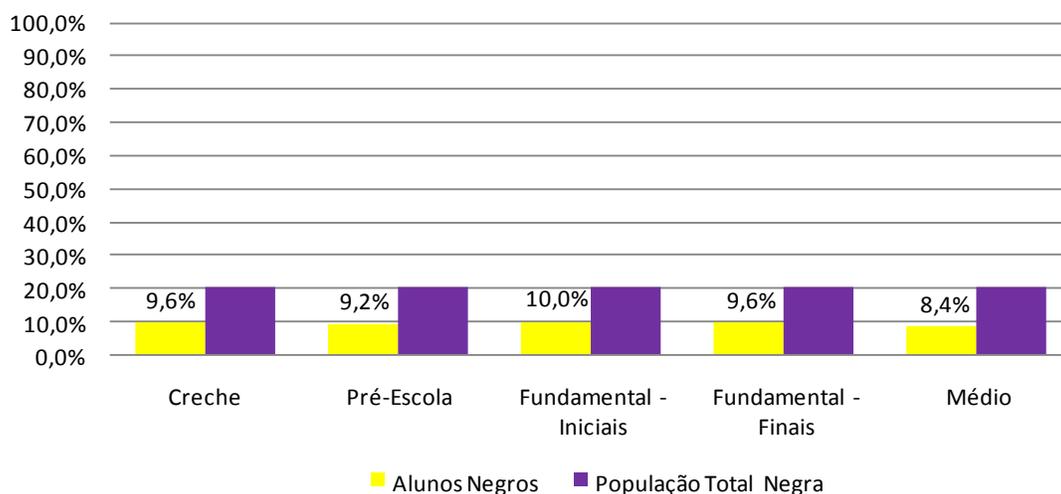


Assim como na região Sudeste, a região Sul apresenta a maior proporção de negros na escola, quando comparado à quantidade total de negros na população. De 2007 a 2009, a população negra cresceu cerca de 0,3% - índice inferior às demais regiões analisadas – em 2007, para um total de 20,6% de negros na população, havia em média 9,36% de alunos na educação básica; em 2009, são 20,9% de negros para 10,2% de alunos pretos e pardos na escola.

Apesar da pequena queda do número de alunos negros aos longos dos anos escolares, contata-se na região, o elevado número de alunos brancos, em relação aos pretos e pardos (Gráfico 19.4), assim como verificado na desagregação da população por raça/cor (gráfico 19.2 e 19.3).

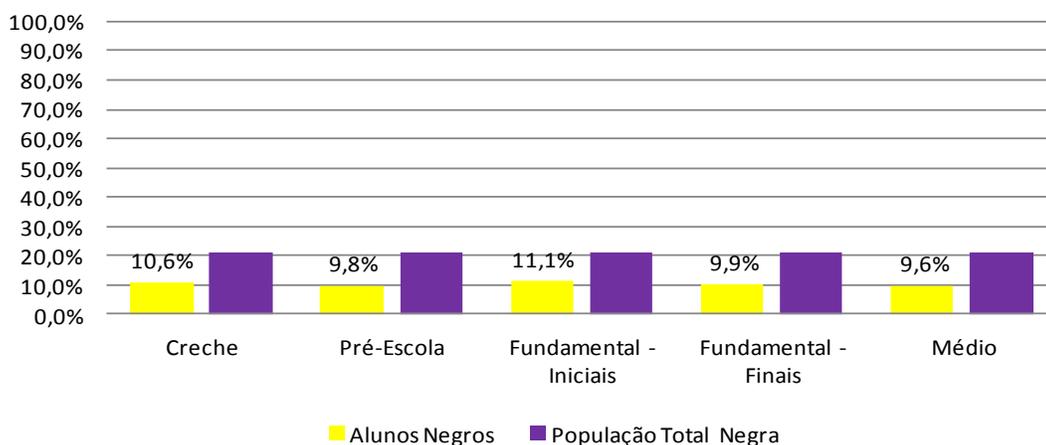
A região Sul apresenta elevados índices sociais, em vários aspectos: possui o maior IDH do Brasil, 0,831 e o terceiro maior PIB per capita do país, 18.257,79 reais, atrás apenas da Região Sudeste e Região Centro-Oeste. (DIEESE, 2009) A região é também a mais alfabetizada, 94,8% da população.

**Gráfico 19.2 - População Total Negra e Proporção de Alunos Negros na Região Sul do Brasil, segundo o nível de ensino - 2007**



Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2007

**Gráfico 19.3 - População Total Negra e Proporção de Alunos Negros na Região Sul do Brasil, segundo o nível de ensino - 2009**



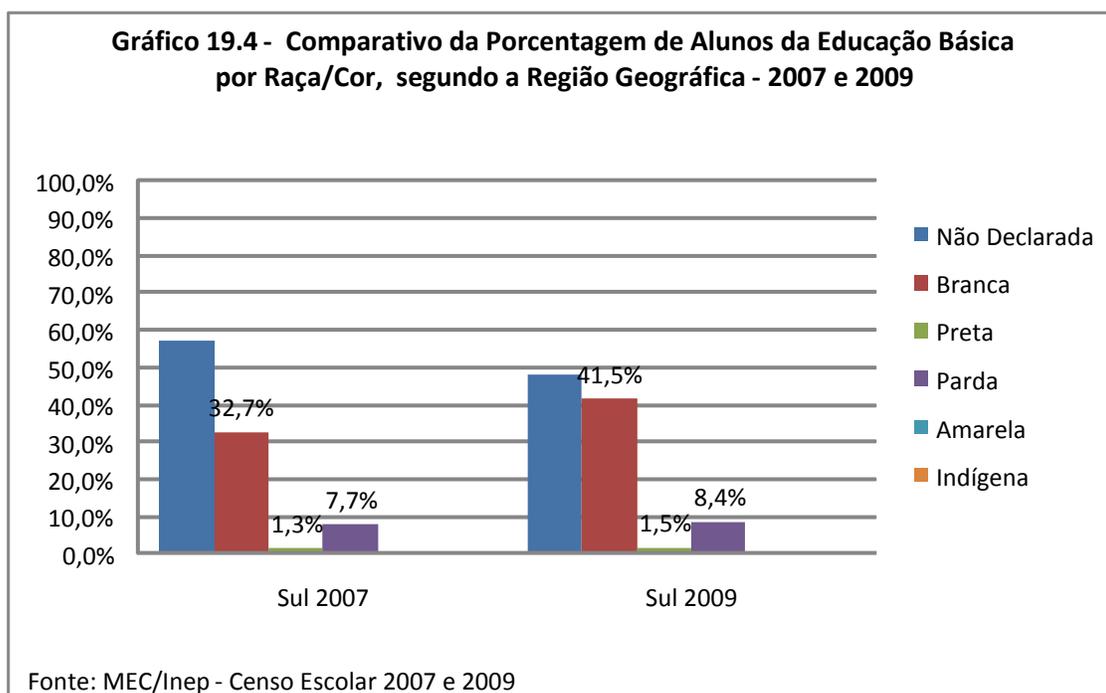
Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2009

Diversos indicadores sociais revelam que, apesar do alto desenvolvimento e riqueza existente na região Sul, a população negra ainda é a maior vítima desigualdade social e do racismo. De acordo com Henriques (2001):

Na região Sul, apesar da riqueza relativa, observamos que as pequenas populações parda e preta são significativamente discriminadas, com 46% dos pardos e 41% dos pretos sulistas pobres. E ainda, segundo o critério de pobreza extrema, 16% dos pardos e 18% dos pretos residentes na região Sul são indigentes (p.12).

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Pesquisa Social – NUPES, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, os índices de baixa escolaridade e renda são bem inferiores nos bairros onde se situam o maior número de negros.

Apesar do contingente de negros ser reduzido na região, nota-se que o número de pessoas que se declara de cor preta é ainda menor. Além disso, há um expressivo índice de sujeitos que não declararam a cor, mais da metade do total de alunos. Novamente, estes dados revelam os impactos do processo de colonização e os efeitos da ideologia do branqueamento.



A maior concentração de brancos na região Sul é explicada pelo processo de colonização desta região. Colonizada principalmente por imigrantes alemães, italianos e poloneses, na região Sul, as características fenotípicas e as preferências culturais dos

habitantes aproximam-se muito dos padrões europeus, inclusive no que se refere à cor da pele, predominantemente, branca. Já no caso do Nordeste, a elevada concentração de escravos negros, durante o período colonial, explica, em grande medida, a alta concentração da população preta e parda, nesta região.

Durante o período pós-abolição, esteve muito presente a ideologia do branqueamento, que associa, entre outros valores, desenvolvimento aos brancos e subdesenvolvimento aos negros. Conforme explica Nelson do Valle e Silva (2000, p. 104)

(...) apenas o branco é sinônimo de valores positivos, desde os valores mais elementares do cotidiano, como aqueles relacionados ao social. Se o negro quiser fazer parte do estrato superior deverá abdicar da sua raiz “inferior” e tornar-se “branco”. (...) Essa ideologia previu o desaparecimento do negro enquanto raça, mas há um aumento do número de mestiços no Brasil, assim como um decréscimo no número de brancos e pretos.

Assim, a história oficial da região Sul institucionaliza e legitima os altos índices de desenvolvimento econômico e social como resultado do processo intenso imigração européia. Nesse processo, as populações não brancas, mas, sobretudo os negros, são invisibilizados e contornados (Tokita, 2010).<sup>15</sup>

Léo Laps em um estudo sobre os quilombos no Sul do País afirma:

Na época imediatamente posterior à abolição da escravatura no país, e com a chegada maciça de colonos da Europa, estava bastante em voga a ideologia do "embranquecimento". (...) Os livros que contam a história de Santa Catarina ligam o sucesso econômico do estado exclusivamente aos imigrantes europeus e seu estilo de colonização, superdimensionando seu empenho, sem se deter nas variáveis que tornaram a exploração do território possível, nem nos fracassos, num esforço quase falacioso de mitificar uma superioridade racial. Enfim, uma teoria falsa e reacionária. O

---

<sup>15</sup> As representações do Negro em Londrina: O silenciamento e a invisibilidade. Material didático para o Curso de Formação Continuada em Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira Para Rede Estadual de Ensino – 2010/ 3º Encontro (Londrina e Jacarezinho). Autora: Márcia Figueiredo Tokita – Psicóloga e Professora.

desenvolvimento da região Sul foi baseado nessa mitologia. Sua identidade foi construída, desde o princípio, a partir da negação da presença do negro. Durante a campanha abolicionista, escravos e libertos sequer são citados (LAPS, 2003).

Esses aspectos da vida social na região Sul que caracterizam, ora explícita ora implicitamente, o racismo e discriminação contra a população negra traz no seu bojo a ideologia do desenvolvimento branco, ou seja, associam as características particulares do desenvolvimento econômico e social ao contingente de imigrantes europeus colonizados (Tokita, 2010).

Portanto, analisar os dados estatísticos educacionais acerca da trajetória escolar do aluno negro, na educação básica, implica necessariamente na elucidação das relações sociais presentes na sociedade, bem como de suas contradições e mazelas, uma vez que a escola não está ‘descolada’ desta realidade, e sim, representa, também, o lugar dos conflitos raciais e da discriminação contra o negro.

Kabengele Munanga (2005) reforça esta afirmativa quando denuncia que o sistema educacional está estruturado para atender a realidade da classe mais favorecida econômica e socialmente; segundo o autor, o ambiente escolar reproduz todos os preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira.

[...] por essa razão o preconceito tem um impacto mais direto sobre a criança. Muitas vezes a criança já chega à escola como derrotada. Ela já tinha a auto-estima baixa. Os preconceitos e discriminações que aconteciam na vizinhança e na comunidade se reforçam e se repetem na sala de aula. Isso mina o processo de aprendizagem. A crença racista de que o negro é menos inteligente, faz com que a criança não encontre espaço e condições adequadas na escola para se desenvolver intelectualmente (2005, pg. 2).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foram analisados dados do Censo Escolar acerca da trajetória do aluno negro na educação básica no período de 2007 a 2009, com o objetivo de desvelar elementos do processo de discriminação racial presentes no cotidiano escolar, bem como relacioná-los ao contexto socioeconômico das grandes regiões do Brasil. Discutiu-se o “*não-lugar*” a que o sujeito negro está submetido na sociedade, como mecanismo de apagamento e desqualificação, em contraposição à valorização e superioridade do sujeito branco nas relações sociais.

A partir do levantamento bibliográfico sobre pesquisas que abordam a questão racial no contexto educacional, nas últimas décadas, constatou-se que a persistência do racismo em relação ao negro, o qual é camuflado por um discurso baseado no mito da democracia racial, mas que continua agindo no sentido de destinar ao sujeito negro um “*não-lugar*” na escola, bem como na sociedade.

Ao mesmo tempo em que os dados do Censo Escolar revelam aspectos acerca da exclusão escolar do negro na escola ocultam contradições e elementos que podem influenciar significativamente o acesso e permanência dos negros ao sistema educacional.

O elevado índice de alunos com cor/raça ‘não-declarados’ camufla a persistência do racismo no Brasil, através da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, na medida em que a autodeclaração racial interfere no processo de mobilidade social dos sujeitos, em uma categoria que associa padrões de superioridade e desenvolvimento à tonalidade branca.

Além disso, a recusa na autodeclaração da cor resulta do apagamento do conflito racial como forma de minar resistências e superar racismo. Conforme Eliane Cavalleiro, frente à dificuldade em lidar com o problema étnico, ignorar é a melhor saída e “o abafamento do conflito surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça” (CAVALLEIRO, 1998, p.145).

A partir da análise dos dados e a aplicação do teste de qui-quadrado, conclui-se que a exclusão do negro é um problema nacional, não estando circunscrita a uma região específica, isto é, mesmo havendo no país significativas diferenças entre as regiões, em todas elas identificou-se o fenômeno da exclusão escolar do negro, algumas com índices mais elevados; outras com menores índices.

Do período de 2007 a 2009, constatou-se que, embora o aluno negro sofra a exclusão desde a mais tenra idade, os anos finais do ensino fundamental representam a culminância deste processo. Ou seja, a maior exclusão dos alunos negros - menor índice de alunos negros nos diferentes níveis de ensino - ocorre na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental e também na transição destes para o Ensino Médio.

Na análise, segundo as grandes regiões do Brasil, Norte e Nordeste apresentam a maior redução do número de alunos negros, ao longo dos níveis de ensino e, portanto, configuram as regiões com maior exclusão do aluno negro, além de sofrerem mais fortemente os impactos das desigualdades socioeconômicas do país. A região Centro-Oeste ocupa uma posição intermediária, com avanços significativos no campo educacional, entre 2007 e 2009.

Embora as regiões Norte e Nordeste apresentem os maiores índices de exclusão do negro e as maiores desvantagem no plano socioeconômico, são também as regiões que apresentam os maiores índices sociais de crescimento e expansão do atendimento educacional.

Nota-se no Brasil um nítido padrão de distribuição regional, com os brancos sendo a maioria nas regiões mais desenvolvidas do país (Sudeste e Sul) e os pardos sendo majoritários nas regiões menos desenvolvidas (Nordeste e Norte). Tal situação corrobora a tese de Carlos Hansenbalg e Nelson do Valle Silva (1979) acerca da influência ideologia do branqueamento no processo de discriminação racial, que associa, entre outros valores, desenvolvimento aos brancos e subdesenvolvimento aos negros.

Nessa óptica, destaca-se a necessidade da implementação de políticas e ações concretas direcionadas às especificidades regionais e que, articulado a outras políticas

públicas, menos universalistas, que contemplem em maior proporção a diversidade racial, e assim, possam propiciar condições que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa.

Os dados educacionais e indicadores sociais brasileiros contradizem a proposição inicial de Florestan Fernandes fundamentada no desenvolvimento econômico, segundo a qual o crescimento industrial produziria um aumento da fluidez social e assim, as desigualdades entre brancos e negros tenderiam a desaparecer.

Apesar dos impactos das desigualdades regionais, de ordem socioeconômica, na trajetória escolar dos alunos negros, entende-se que outros fatores influenciam fortemente no sucesso ou no fracasso escolar destes alunos. As pesquisas acadêmicas sobre o tema (Cavalleiro, 2003; Oliveira, 1994; Rosemberg, 1998) confirmam que o ambiente escolar está impregnado de um racismo difuso, silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas presentes no imaginário social, afetando especialmente o desempenho escolar dos alunos negros.

Há ainda a questão do apagamento e da invisibilidade do negro na escola. Estudos como os de Hasenbalg (1987); Soligo (2001); Cavalleiro (2000); Oliveira; Rosemberg (1987); Nascimento (2003); Gomes (2003), entre outros, apontam para o silêncio presente no interior da escola em relação ao racismo e às desvantagens que as crianças negras sofrem na sociedade brasileira. Os autores chamam a atenção para o fato de que tal silêncio não é neutro, uma vez que orienta para a definição de padrões, daquilo que é superior e inferior.

Portanto, neste trabalho os dados estatísticos educacionais são compreendidos não apenas por aquilo que manifestam, mas também por tudo aquilo que silenciam fundamentados em um “racismo silenciado pela ideologia da democracia racial.” (MUNANGA, 1996, p. 80).

A distribuição espacial da população negra, prioritariamente nas regiões menos desenvolvidas do país; a menor proporção de negros, nos níveis mais elevados da educação básica; a pequena parcela da população que se identifica como de cor/raça preta; a ausência

de dados estatísticos educacionais desagregados por cor/raça; o alto índice de pessoas que não declaram a cor/raça, enfim, todas estas constatações visíveis nos dados do Censo Escolar estão marcadas por inúmeros fatores que são camuflados e assim, legitimados nas relações sociais.

Afirma-se que a desigualdade socioeconômica é a causa lógica para as disparidades entre brancos e negros, contudo diversos estudos revelam que mesmo em igualdade de condições socioeconômicas, persiste um diferencial racial nas oportunidades educacionais entre brancos e negros. Assim, nesta pesquisa, toma-se como a explicação mais sólida para as desigualdades entre brancos e negros, aquela defendida por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva:

Ou seja, o racismo e a discriminação racial, tendo em conta evidências empíricas, sejam elas recolhidas de dados quantitativos, sejam de observações participantes ou documentos, ainda é a explicação mais sólida para as disparidades de renda entre brancos e negros no Brasil (HASENBALG apud GUIMARÃES, 2006, p. 26).

Deste modo, defende-se a necessidade de produção de pesquisas que desvelem os aspectos camuflados do racismo na sociedade, que apontem quais os elementos presentes nas dinâmicas sociais, os quais operam no plano simbólico e subjetivo dos sujeitos, e que são responsáveis por legitimar a exclusão dos negros.

São necessárias pesquisas que tenham como objeto de estudo a discriminação e exclusão do aluno negro no Ensino Fundamental e na transição para o Ensino Médio, cujo objetivo seja identificar os elementos que corroboram para o abandono e a evasão escolar nestes níveis de ensino, com destaque para as regiões Norte e Nordeste, nas quais tal exclusão é mais evidente e avassaladora.

O presente estudo é de grande relevância acadêmica e social, na medida em que revela as fragilidades e deficiências existentes nos dados do Censo Escolar, e ressalta a urgência na melhora das estratégias de coleta dos dados, bem como a necessidade de maior acompanhamento e conscientização sobre sua importância para a sociedade.

Apesar das lacunas identificadas nos dados do Censo Escolar, é importante destacar que tais dados são representativos e são os únicos que responderam aos objetivos desta pesquisa: estabelecer uma discussão acerca do “lugar” que o negro ocupa na sociedade, especificamente na escola, de forma a identificar em que momento de sua trajetória escolar o processo de discriminação racial atinge sua culminância, resultando em sua exclusão da escola.

Portanto, a partir desta pesquisa é possível afirmar que o racismo no Brasil ainda continua sendo a explicação mais sólida para as condições de desiguais entre brancos e negros, e que, portanto, enquanto não forem desenvolvidas políticas públicas específicas em relação à questão racial, a população negra continuará sofrendo os danos da exclusão e da desqualificação social.

Da mesma forma, a escola não está isenta dos mecanismos que sustentam a discriminação racial, isto é, no espaço escolar os entraves e conflitos sociais estão presentes e são legitimados, seja através do currículo, dos livros didáticos, da prática do professor, ou através das representações sociais. Logo, a exclusão do aluno negro da escola deve ser compreendida como um fenômeno social complexo, que está fortemente marcado pelo racismo, e não somente, por questões de socioeconômicas ou regionais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; GARCIA, M. C. (Coord.). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília-DF: UNESCO; INEP; Observatório de Violências nas Escolas, 2006. 370 p.

ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Wokingham: Addison-Wesley, 1954.

ANDREWS, G. R. Democracia racial brasileira, 1900-1990: um contraponto americano. In *Estudos avançados* 30, 1997, pp. 95-115.

APPLE, M. E. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001. p.147-161.

ARAÚJO, L. *A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço*. São Paulo: Ação Educativa, 2006. Disponível em:  
[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com\\_booklibrary/ebooks/Educacao\\_basica\\_no\\_governo\\_Lula.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/Educacao_basica_no_governo_Lula.pdf)

BARBOSA, M. S. *Identidade nacional e ideologia racista*. Temporaes. Departamento de História/FFLCH/USP. São Paulo: Humanitas, ano 9, no. 8, 2001, pp. 15-21.

BASTIDE, Roger e Florestan Fernandes. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGMANN, M. *Nasce um povo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estud. Afro-asiát.* 2002, vol. 24, n.2, p. 247-273.

BRASIL. *Ações do Ministério da Educação em resposta as propostas do programa de governo Lula*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Secad/Seppir, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. *Sinopse Estatística: Educação Básica: Censo Escolar – 2007*, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Sinopse Estatística: Educação Básica: Censo Escolar – 2009, Brasília, 2010.

CAETANO, A. J.; RIBEIRO, P. *Como eu me vejo e como ele me vê: um estudo exploratório sobre a consistência das declarações de raça/cor entre as mulheres de 15 a 59 anos no Recife*, 2002. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20250.pdf> . Acesso em: 15 out.. 2009.

CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B.. *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.

CARDOSO, M. Carrefour afasta funcionários de Osasco após agressão a cliente. *O Estado de S.Paulo*, 21 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,carrefour-afasta-funcionarios-de-osasco-apos-agressao-a-cliente,422473,0.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p.425-458.

CAVALLEIRO, E. S. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2005. 110 p.

\_\_\_\_\_. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: BRASIL. *Educação e Anti-racismo: Caminhos Abertos Pela Lei Federal Nº 10.639/03*. Brasília: Secad/Mec, 2005

\_\_\_\_\_. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (ed.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/ SECAD, 2006.

CHINELLATO, T. M. *Crônica e ideologia – contribuições para leituras possíveis*. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 1996.

COELHO, W. N. B. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza; Belém: Editora Unama, 2009.

COSTA, E. V.. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, C. S. *Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático*. 28ª reunião anual da ANPED: Caxambu, 2005.

CRUZ, M. S. *A história da disciplina Estudos Sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, 2000.

CRUZ, M. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. (org). *História da educação do negro e outras histórias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ UNESCO: 2005.

DAMATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (org.) *Multiculturalismo e racismo*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

DI DIO, R. A. T. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 136, p. 461- 629, out./dez. 1974.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, Mai/ Ago. 2000 *apud* GATTI, B. A. *Estudos quantitativos em educação*. Fundação Carlos Chagas de Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em Nov. 2010.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan e BATISDE, Roger. *Cor e Estrutura Social em Mudança*. In. *Branços e Negros em São Paulo*. Ed. Nacional, 1959, SP, op. Cit. IANNI, Octavio. *Sociologia da Sociologia*, pg. 104

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.

FONSECA, Marcus Vinicius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 256 p.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30, 1, 11-30. 2004

GLEWWE, P. e A. L. KASSOUF. *The Impact of the Bolsa Escola/Familia Conditional Cash Transfer Program on Enrollment, Drop Out Rates and Grade Promotion in Brazil*. Department of Applied Economics, University of Minnesota, 2008.

GUIMARÃES, A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In Jessé Souza (org.). *Democracia hoje; novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social*. São Paulo. V.18, n.2, nov/2006.

GUIMARÃES, A.S.A.; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

GOMES, J. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

\_\_\_\_\_. As Ações Afirmativas e os Processos de Promoção da Igualdade Efetiva. In: *Seminário Internacional: as Minorias e o Direito*. Brasília: CJF, 2003.

GOMES, N. L. *Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas*. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em: Março, 2011.

GOUVEIA, A. J. Origem social, escolaridade e ocupação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 32, p. 3-30, fev. 1980.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. “Acesso à educação ainda não é universal no Brasil”. In: SYDOW, Evanize; MENDOÇA, Maria Luisa. (Org.). *Direitos Humanos no Brasil 2003 - relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. 2ª. ed. São Paulo, 2003, v. 2º, p. 179-182.

HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Entre o mito e os fatos: Racismo e relações raciais no Brasil, pp. 235–249. In MAIO e SANTOS (eds.), *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

\_\_\_\_\_. “O contexto das desigualdades raciais,” pp. 63–68 in Jessé Souza (ed.), *Multiculturalismo e racismo: Uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

\_\_\_\_\_. “Os negros nas vésperas do Centenário.” *Estudos Afro-Asiáticos* 13, 1997.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-89, 1990.

\_\_\_\_\_. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vertice, 1983.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. IN: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. e LIMA, M., orgs.). **Cor e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra capa Livraria, 1999

HERINGER, R. “Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA.” In: *A COR DA DESIGUALDADE*. Desigualdades Raciais No Mercado de Trabalho e Ação Afirmativa No Brasil. Rosana Heringer (org.) Rio de Janeiro, IERÊ, 1999.

\_\_\_\_\_. Introduction to the analysis of racism and anti-racism in Brazil. In: *Racism and Anti-Racism in World Perspective* (B. Bowser, ed.), London: Sage., 1995. p. 203-207.

\_\_\_\_\_. Desigualdades raciais no Brasil: Síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cadernos de Saúde Pública*, 18(Sup.), 2002. p.57-65.

HOFBAUER, A. Cotas Raça, cultura e identidade e o “Racismo a Brasileira”. In: PAIVA, A. (org). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Desiderata, 2004.

IBGE – Instituto de Geografia e Estatística: PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009

\_\_\_\_\_. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2010.

JONES, J. *Racismo e preconceito*. São Paulo: Edgard Blücher, 1972.

KAPPEL, M. D., CARVALHO, M. C., KRAMER, S. *Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Autores Associados. Jan.- abril 2001, nº 16.

- KEHL, Renato. *Lições de Eugenia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.
- LIMA, M. e VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos em Psicologia*, Natal, 9,3,2004.
- LUIZ, M. C.; SALVADOR, M. N.; JÚNIOR, H. C. A criança (negra) e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 31, p.69-72, dez. 1979.
- MACIEL, M. E. A Eugenia no Brasil. *Anos 90*. Porto Alegre, RS, v. nº 11, p. 121-143, 1999.
- MENEZES, W. *O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, n.147, agosto, 2002.
- MULLER, M. L. Professoras negras na Primeira República. *Cadernos PENESB*, Niterói: Intertexto, 1999.
- MUNANGA, K. (Org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- \_\_\_\_\_. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul/dez. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- NASCIMENTO, E. L. *Sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.
- NEVES, G. *A discriminação racial na educação brasileira*. In: *Revista de Educação Popular*, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.
- OLIVEIRA, D. Relações raciais e poder. In: *PRINCIPIOS nº 34, São Paulo, 1994*.
- OLIVEIRA, M. A. *O negro no ensino de história: temas e representações*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 2000.
- OSORIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil. In: THEODORO, Marcio (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

PARÉ, M. *Auto-Imagem e auto-estima na Criança Negra; um olhar sobre se desempenho escolar*. Porto Alegre, PUC/RS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

PINHO, V. A. *Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de educação física sobre alunos negros*. (Coleção Educação e Relações Raciais, vol.9) – Cuiabá: EdUFMT, 2007.

PINTO, R. P. A Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (62):3-34. Agosto/1987.

\_\_\_\_\_. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos Pesquisa*, n. 108, p. 199 - 231 nov. 1999.

ROCHA, E.; ROSEMBERG, F. *Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as)*. Cad. Pesqui. , São Paulo, v. 37, n. 132, 2007 .

ROMÃO, J. Educação democrática como política de reversão da educação racista. *Seminário “Racismo, Xenofobia e Intolerância”*, Salvador, 2000.

\_\_\_\_\_. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. Cavalleiro, E. (Org) São Paulo: Summus, 2001.

ROMÃO, J. (org). *História do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSEMBERG, F. Relações Raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo. In: *Cadernos de pesquisa*, nº 63. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1987.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa(Org). *Diferenças e preconceitos nas escolas: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C., SILVA, P. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, n. 1, p.125-146, jan.-jun. 2003.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. Criança pequena e raça. *Textos FCC*, nº 13, 1997.

ROSEMBERG, F.; PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n.28, p.110-121, dez./jan./fev. 1995-96.

SCHWARCZ, L. M. O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993. p. 11.

SALM, R. Ideologias raciais. *Artigo publicado em julho de 2006.*

Fonte: <http://www.webartigos.com/articles/10604/1/O-Determinismo-Biologico-do-Seculo-XIX-e-o-Genetico-do-Seculo-XX/pagina1.html#ixzz1MZJ7FvDA>

SEYFERTH, G. Os paradoxos da miscigenação: observações sobre o tema imigração e raça no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. v. 20, 1991.

SIEGEL, S.; CASTELAN, N. J. *Estatística não paramétrica para as Ciências do Comportamento*. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006

SILVA, A. C. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de primeiro Grau, nível I*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, 1988.

\_\_\_\_\_. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, 2001.

SILVA, N. V. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In A. S. A. Guimarães & L. Huntley (Orgs.), *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil* (pp. 33-52). São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, P. V. B. *Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*. Tese (doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKIDMORE, T. E. “Bi-racial U.S.A. vs. Multi-racial Brazil: is the contrast still valid?”. *Journal of Latin American Studies*, vol.25, nº2, p. 373-386, 1993.

SOARES, J. F; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2003. V.29, n. 1, p. 147-165

SOLIGO, A. F. *O preconceito racial no Brasil: análise a partir de adjetivos e contextos*. Campinas, 2001.

SOLIGO, A. F.; WECHSLER, S. M. Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes. *Escritos sobre Educação*. Brasília: Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, n.1, dez. 2002.

SOUZA, A. Raça e política no Brasil urbano. *Revista de Administração de Empresas*, XI: 61-70, outubro-dezembro, 1971.

STEPHAN, W. Intergroup relations. In G. Lindzey & E. Aronson (Orgs.), *Handbook of Social Psychology* (3a ed., Vol. 2, pp. 599-658). Nova York: Random House, 1985.

TRAGTENBERG, M. *Espaço Acadêmico*, n. 30, Nov, 2003.

TEIXEIRA, M. P. Relações raciais na sociedade brasileira. In: o negro na História, *Coleção Trabalhando as diferenças em Mato Grosso*. Maria Lúcia Muller (Org.), Cuiabá: EdUFMT, 2006. Vol. 02, p. 43-57

THEODORO, M.; JACCOUD, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

TURRA, C., & VENTURINI, G. *Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995

VEIGA, C. G. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 9, p. 73-108, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008

VERÍSSIMO, R. *Negros reafirmam discriminação na classe média, mesmo possuindo igual padrão de consumo*. São Paulo: Agência USP de Notícias, 02 de junho de 2005.

WEDDERBURN, C. M. Novas Bases Para o Ensino da História da África no Brasil. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

VILARINHO, M. O Brasil pós-escravista: algumas reflexões sobre a democracia racial e o negro na sociedade de classes. *Composição*, n.7, p. 22-31, dez. 2010

ZUCHI, J. *Desigualdade de Renda no Brasil em 2001: a Influência da Cor e da Educação* (Concurso de Monografias - Prêmio Ipea 40 anos - Ipea-Caixa, 2004 - Tema "A Superação das Desigualdades no Brasil").

## **ANEXOS**

**TABELA 2**

**População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as  
Grandes Regiões, as Unidades da Federação e  
as Regiões Metropolitanas - 2009**

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População				
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por cor ou raça (%)			
		Branca	Preta	Parda	Amarela ou indígena
<b>Brasil</b>	<b>191 796</b>	<b>48,2</b>	<b>6,9</b>	<b>44,2</b>	<b>0,7</b>
<b>Norte</b>	<b>15 555</b>	<b>23,6</b>	<b>4,7</b>	<b>71,2</b>	<b>0,4</b>
Rondônia	1 531	34,1	7,0	58,0	0,9
Acre	705	26,9	4,7	67,7	0,6
Amazonas	3 455	20,9	1,7	77,2	0,2
Roraima	430	26,4	6,1	65,6	1,9
Pará	7 479	21,9	5,0	72,6	0,4
Região Metropolitana de Belém	2 117	25,2	6,1	68,1	0,5
Amapá	640	26,2	6,6	66,9	0,3
Tocantins	1 316	24,2	6,7	68,8	0,3
<b>Nordeste</b>	<b>54 020</b>	<b>28,8</b>	<b>8,1</b>	<b>62,7</b>	<b>0,3</b>
Maranhão	6 469	23,9	6,6	68,6	0,9
Piauí	3 193	24,1	5,9	69,9	0,0
Ceará	8 569	31,0	2,7	66,1	0,2
Região Metropolitana de Fortaleza	3 580	33,0	3,0	63,8	0,2
Rio Grande do Norte	3 188	36,3	4,4	59,2	0,0
Paraíba	3 826	36,4	4,9	58,4	0,3
Pernambuco	8 820	36,6	5,4	57,6	0,3
Região Metropolitana de Recife	3 774	37,0	7,6	54,9	0,4
Alagoas	3 206	26,8	5,3	67,7	0,2
Sergipe	2 052	28,8	3,9	67,1	0,2
Bahia	14 697	23,0	16,8	59,8	0,3
Região Metropolitana de Salvador	3 781	17,7	29,4	52,5	0,4
<b>Sudeste</b>	<b>80 466</b>	<b>56,7</b>	<b>7,7</b>	<b>34,6</b>	<b>0,9</b>
Minas Gerais	20 088	44,2	8,8	46,6	0,3
Região Metropolitana de Belo Horizonte	5 121	38,6	10,7	50,2	0,4
Espírito Santo	3 480	41,2	9,1	49,1	0,6
Rio de Janeiro	15 801	55,8	11,1	32,6	0,4
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	11 582	55,0	11,3	33,1	0,5
São Paulo	41 097	64,4	5,8	28,3	1,4
Região Metropolitana de São Paulo	19 653	58,6	6,7	32,7	2,0
<b>Sul</b>	<b>27 776</b>	<b>78,5</b>	<b>3,6</b>	<b>17,3</b>	<b>0,7</b>
Paraná	10 700	71,3	2,9	24,5	1,3
Região Metropolitana de Curitiba	3 272	74,6	3,2	21,3	0,9
Santa Catarina	6 159	85,7	2,2	11,7	0,3
Rio Grande do Sul	10 917	81,4	5,0	13,3	0,3
Região Metropolitana de Porto Alegre	4 054	81,3	6,8	11,4	0,5
<b>Centro-Oeste</b>	<b>13 978</b>	<b>41,7</b>	<b>6,7</b>	<b>50,6</b>	<b>0,9</b>
Mato Grosso do Sul	2 399	49,6		43,9	1,6
Mato Grosso	3 057	38,9	9,8	50,0	1,3
Goiás	5 951	40,1	5,8	53,4	0,6
Distrito Federal	2 571	41,2	6,8	51,2	0,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

TABELA 3

Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas - 2009

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)			
	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
<b>Brasil</b>	<b>9,7</b>	<b>5,9</b>	<b>13,3</b>	<b>13,4</b>
<b>Norte</b>	<b>10,6</b>	<b>7,2</b>	<b>14,6</b>	<b>11,3</b>
Rondônia	9,8	7,0	14,3	10,8
Acre	15,4	10,4	26,8	16,4
Amazonas	7,0	4,4	12,1	7,6
Roraima	6,7	4,8	11,7	6,6
Pará	12,2	8,5	15,4	12,9
Região Metropolitana de Belém	4,5	3,4	6,8	4,5
Amapá	2,8	3,5	1,1	2,7
Tocantins	13,5	7,8	15,8	15,3
<b>Nordeste</b>	<b>18,7</b>	<b>14,2</b>	<b>19,8</b>	<b>20,6</b>
Maranhão	19,1	15,5	20,1	20,0
Piauí	23,4	17,0	25,3	25,3
Ceará	18,6	13,7	24,3	20,6
Região Metropolitana de Fortaleza	9,6	5,6	13,2	11,4
Rio Grande do Norte	18,1	12,4	16,8	21,7
Paraíba	21,6	15,4	30,1	24,7
Pernambuco	17,6	12,5	21,2	20,5
Região Metropolitana de Recife	8,2	5,5	13,3	9,3
Alagoas	24,6	18,4	31,6	26,4
Sergipe	16,3	11,9	17,8	18,1
Bahia	16,7	14,6	17,4	17,4
Região Metropolitana de Salvador	5,4	3,1	7,1	5,1
<b>Sudeste</b>	<b>5,7</b>	<b>4,0</b>	<b>9,5</b>	<b>7,6</b>
Minas Gerais	8,5	5,7	13,4	10,4
Região Metropolitana de Belo Horizonte	4,7	2,9	7,5	5,3
Espírito Santo	8,5	6,2	14,7	9,3
Rio de Janeiro	4,0	3,0	6,7	4,8
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	3,2	2,4	5,4	3,9
São Paulo	4,7	3,7	8,0	6,5
Região Metropolitana de São Paulo	4,2	3,0	7,0	5,6
<b>Sul</b>	<b>5,5</b>	<b>4,4</b>	<b>9,5</b>	<b>9,5</b>
Paraná	6,7	5,1	13,9	10,6
Região Metropolitana de Curitiba	3,4	2,7	6,1	5,6
Santa Catarina	4,9	4,3	9,2	9,0
Rio Grande do Sul	4,6	4,0	6,8	7,6
Região Metropolitana de Porto Alegre	3,0	2,6	6,1	3,9
<b>Centro-Oeste</b>	<b>8,0</b>	<b>6,0</b>	<b>11,3</b>	<b>9,2</b>
Mato Grosso do Sul	8,7	6,8	11,2	10,6
Mato Grosso	10,2	7,1	13,7	11,8
Goiás	8,6	6,6	12,2	9,6
Distrito Federal	3,4	2,3	5,8	3,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

TABELA 3.1

**Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade,  
por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação  
e as Regiões Metropolitanas - 2009**

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxas de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)			
	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
<b>Brasil</b>	<b>20,3</b>	<b>15,0</b>	<b>25,4</b>	<b>25,7</b>
<b>Norte</b>	<b>23,1</b>	<b>17,7</b>	<b>27,9</b>	<b>24,4</b>
Rondônia	23,6	20,1	28,5	25,0
Acre	26,1	19,6	45,7	26,7
Amazonas	17,8	12,8	27,8	18,9
Roraima	15,9	10,7	24,1	16,3
Pará	25,7	19,5	27,7	27,3
Região Metropolitana de Belém	13,5	10,5	16,7	14,0
Amapá	16,1	15,6	18,7	15,8
Tocantins	25,3	17,5	26,2	27,9
<b>Nordeste</b>	<b>30,8</b>	<b>24,9</b>	<b>31,7</b>	<b>33,4</b>
Maranhão	31,7	26,6	30,4	33,4
Piauí	37,5	28,4	41,0	40,2
Ceará	29,5	23,5	36,9	32,0
Região Metropolitana de Fortaleza	17,8	12,4	22,4	20,3
Rio Grande do Norte	28,0	21,4	27,2	32,0
Paraíba	33,4	24,9	43,6	37,8
Pernambuco	27,8	21,5	32,5	31,3
Região Metropolitana de Recife	14,7	10,4	21,6	16,6
Alagoas	36,5	28,7	46,4	38,8
Sergipe	28,6	23,0	29,3	31,0
Bahia	30,6	28,4	29,0	32,0
Região Metropolitana de Salvador	13,2	7,9	15,8	13,5
<b>Sudeste</b>	<b>15,2</b>	<b>12,2</b>	<b>21,6</b>	<b>19,0</b>
Minas Gerais	19,6	15,4	25,8	22,5
Região Metropolitana de Belo Horizonte	12,0	8,3	15,9	13,9
Espírito Santo	20,0	17,3	26,4	21,2
Rio de Janeiro	14,1	11,5	21,1	16,2
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	12,3	9,7	18,4	14,3
São Paulo	13,2	11,1	18,3	17,1
Região Metropolitana de São Paulo	11,5	9,2	16,0	14,6
<b>Sul</b>	<b>15,5</b>	<b>13,8</b>	<b>22,2</b>	<b>22,1</b>
Paraná	18,0	15,6	27,8	24,0
Região Metropolitana de Curitiba	11,8	10,3	17,5	16,3
Santa Catarina	14,0	13,3	21,0	18,1
Rio Grande do Sul	14,1	12,7	19,0	20,6
Região Metropolitana de Porto Alegre	10,6	9,6	15,0	15,0
<b>Centro-Oeste</b>	<b>18,5</b>	<b>15,1</b>	<b>23,7</b>	<b>20,6</b>
Mato Grosso do Sul	21,5	18,4	27,5	24,6
Mato Grosso	21,9	17,5	26,0	24,7
Goiás	19,7	16,2	26,8	21,4
Distrito Federal	8,9	6,2	11,5	10,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.