

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LUIS ROGÉRIO PEREIRA**

**LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENFRENTAMENTOS DA EVASÃO
ESCOLAR DO ESTUDANTE NEGRO DO ENSINO MÉDIO**

UBERABA, MG

2023

LUIS ROGÉRIO PEREIRA

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENFRENTAMENTOS DA EVASÃO
ESCOLAR DO ESTUDANTE NEGRO DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques

Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Área de Concentração: Educação

UBERABA, MG

2023

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

P4141 Pereira, Luis Rogério.
Legislação e políticas públicas: enfrentamentos da evasão escolar do estudante negro do ensino médio / Luis Rogério Pereira. – Uberaba, 2023.
76 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.
Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Evasão escolar. 2. Racismo. 3. Ensino médio. 4. Políticas públicas. 5. Negros – Educação. I. Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.295

Luis Rogério Pereira

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENFRENTAMENTOS DA EVASÃO
ESCOLAR DO ESTUDANTE NEGRO DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 14/02/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques
(Orientadora)

UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Ailton de Souza Aragão
UFTM – Universidade Federal do Triângulo
Mineiro.



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

À minha família

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Fernanda Telles Márques pelas orientações, sugestões, disponibilidade, incentivo, paciência e dedicação, o que possibilitou o melhor resultado para este trabalho.

Aos membros da banca, Tiago e Aragão, pela aceitação do convite de participação na avaliação desta dissertação.

À minha esposa Giovana pelo apoio incondicional nesse período e pela vibração com minhas conquistas.

Às minhas filhas Tiffany e Lavínia que sempre me apoiaram e compreenderam as ausências.

Aos meus pais João e Regina, por me tornarem a pessoa que sou.

PEREIRA, Luis Rogério. **Legislação e políticas públicas: enfrentamentos da evasão escolar do estudante negro do ensino médio.** 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2023.

RESUMO

A Constituição Federal em seu artigo 205 garante que a educação é um direito de todos. Um ponto de significativa importância na educação brasileira foi o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13005/2014, que, em sua meta 3, estabelece universalizar, até 2016, o acesso escolar para a população entre 15 e 17 anos, elevando a taxa de matrícula dessa faixa etária, no Ensino Médio, para 85%. Neste contexto, em que a evasão escolar é considerada um dos maiores entraves da educação no Brasil, a presente pesquisa, que é parte do projeto realizado com fomento da FAPEMIG “Marcadores sociais da diferença em livros didáticos do Ensino Médio recomendados pelo PNLD 2021”, da linha de Processos Educacionais e seus fundamentos do PPGE-UNIUBE, tem por objetivo verificar as condições de ingresso e de permanência do/a jovem negro/a no Ensino Médio, por meio da legislação e das políticas educacionais vigentes, associadas a um contexto de evasão escolar. A investigação envolve pesquisa bibliográfica e documental, sendo que a primeira se deu a partir de buscas nas bases de dados SciELO e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. A pesquisa documental segue o proposto por Lüdke e André (1986), que destacam o potencial da análise de documentos para a área da Educação na abordagem qualitativa para apresentar novos aspectos de um tema ou problema. As autoras destacam que o primeiro passo da pesquisa consiste em escolher o tipo de documento a ser utilizado, assim, foram utilizados documentos oficiais, recorrendo-se à legislação educacional e a políticas públicas do período 2003-2020, bem como a dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD Contínua (IBGE, 2019). Para compreender a complexidade da questão étnico-racial as especificidades do racismo no Brasil, foram utilizados estudos de Schwarcz (1993, 2007) e Seyferth (1995), e para associá-los à pauta da educação buscou-se os estudos de Gomes (2002, 2017), Candau (2011) e Munanga (2003, 2004). Como resultados, verificou-se que a evasão escolar continua sendo um problema que atinge mais a população negra também no Ensino Médio. Ao observar a desigualdade existente na educação básica, onde os alunos negros são maioria nos casos de evasão escolar, reprovação e defasagem de aprendizagem, verificou-se que mesmo com a existência de leis que garantem o direito à educação, esta não atende a totalidade da população – dessa forma, o movimento negro segue se mobilizando na luta pela implementação de políticas públicas que favoreçam não apenas o acesso, mas que garantam a permanência dos alunos negros na escola. Constatou-se que o acesso a este nível de ensino tem aumentado proporcionalmente entre brancos e negros, contudo, a desigualdade entre ambos se mantém grande e inalterada, o que não pode ser compreendido se não for levado em conta o racismo que está estruturado na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Racismo. Ensino Médio. Negros. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The Federal Constitution in its article 205 guarantees that education is a right for all. A point of significant importance in Brazilian education was the National Education Plan, Law No. 13005/2014, which, in its goal three, establishes universalizing school access for the population between 15 and 17 years of age by 2016, raising the enrollment rate of this age group in high school to 85%. In this context, in which school dropout is considered one of the biggest obstacles to education in Brazil, the present research, which is part of the project sponsored by FAPEMIG "Social markers of the difference in high school textbooks recommended by PNLD 2021", of the Educational Processes and its foundations line at PPGE-UNIUBE, aims to verify the conditions of entry and permanence of black youth in high school, through legislation and educational policies in force, associated with a context of school dropout. The investigation involves bibliographical and documental research, the former based on searches in the SciELO and Digital Library of Theses and Dissertations databases. The documentary research follows the studies of Lüdke and André (1986) who highlight the potential of document analysis for the area of Education in the qualitative approach to present new aspects of a theme or problem. The authors emphasize that the first step of the research consists in choosing the type of document to be used, thus official documents were used and, for this, resorted to educational legislation and public policies from the period 2003-2020, as well as data from the National Household Sample Survey - PNAD Contínua (IBGE, 2019). To understand the complexity of the ethno-racial issue in the country and the specificities of racism in Brazil, studies by Schwarcz (1993, 2007) and Seyferth (1995) were used, and to associate them with the agenda of education the studies of Gomes (2002, 2017), Candau (2011) and Munanga (2003, 2004) were sought. As a result, it was found that school dropout continues to be a problem that affects the black population more in high school. By observing the existing inequality in basic education, where black students are the majority in cases of school dropout, failure and learning gap, it is noted that even with the existence of laws that guarantee the right to education, this does not meet the entire population, so the black movement has mobilized in the struggle for the implementation of public policies that favor not only access, but that ensure the permanence of black students in school. It was found that access to this level of education has increased proportionally between whites and blacks, but the inequality between them remains large and unchanged, which cannot be understood without considering the racism that is structured in Brazilian society.

Keywords: School evasion. Racism. High School. Black people. Public Policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Resultados SciELO_____	17
Tabela 2 -	Resultados BDTD_____	19

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos _____	44
Figura 2 – Analfabetismo no Brasil por raça/cor (%) _____	49
Figura 3 – Adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio (%) _____	50
Figura 4 – Taxa de analfabetismo (%) _____	52
Figura 5 – Pessoas de 25 anos ou mais que concluíram o ensino básico, por sexo e raça _____	53
Figura 6 – Taxa ajustada de frequência escolar no Ensino Médio, por sexo e raça _____	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH	Altas Habilidades
AH/S	Altas Habilidades e Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DEM	Partido Democratas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISTs	Infecções sexualmente transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PBF	Programa Bolsa Família
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PEA	Programa Escola Aberta
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
p.p.	Pontos Percentuais
PSE	Programa Saúde e Prevenção nas Escolas
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO, UMA QUESTÃO DE RAÇA?	23
1.1 RAÇA E RACISMO: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS	23
1.2 O RACISMO NO BRASIL	29
1.3 O ACESSO DO NEGRO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: BREVE HISTÓRICO.....	34
2 EVASÃO ESCOLAR E EVASÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE NEGRA	42
2.1 A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	42
2.2 ENSINO MÉDIO E EVASÃO ESCOLAR DO NEGRO.....	47
3 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO MÉDIO	56
3.1 LEGISLAÇÃO SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	56
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	678
REFERÊNCIAS	70

PREÂMBULO

Sou professor, negro, de origem do bairro mais pobre do município de Morro Agudo – SP, pai de Tiffany da Silva Pereira, 23 anos e Lavínia da Silva Pereira, 14 anos; casado há 24 anos com Giovana Aparecida Trevisan da Silva. Ao escolher minha graduação, por questões financeiras, optei por fazer um curso que conseguiria pagar, no caso licenciatura plena em Matemática, e no primeiro contato com os alunos, me apaixonei pela profissão.

Dentro da sala de aula me sinto realizado, e isso me fez buscar qualificação visando o meu desenvolvimento profissional, através do qual poderei proporcionar aos meus alunos uma aula de melhor qualidade, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem. Me realizo todos os dias com a relação interpessoal com meus alunos. Efetivei na rede municipal no ano de 2008, comecei a trabalhar no Ensino Médio em uma escola no centro da cidade, sendo essa frequentada por alunos da classe média e com baixa taxa de evasão e reprovação. No ano de 2012 o ensino fundamental foi municipalizado, momento em que evidenciei a desigualdade social, educacional e cultural dos alunos da periferia em relação aos da região central. Recentemente aceitei um convite para gestão escolar, mas após dois anos a saudade dos alunos foi tamanha que retornei à sala de aula, de onde não tenho a pretensão de me afastar, porém, dessa vez tive a oportunidade de trabalhar na escola da periferia, local onde fui criado e desde então tenho a pretensão de despertar nesses alunos o interesse pelos estudos e principalmente ao debate sobre o racismo institucional e estrutural a que estamos sujeitos.

Escolhi trabalhar com as questões étnico-raciais por vivenciá-las a cada dia em meu cotidiano. Ao pesquisar sobre raça e o processo de exclusão do negro no sistema de ensino oficial, busquei compreender os fatores que fazem com que eles tenham maior taxa percentual de abandono e reprovação.

A relação entre o preconceito racial e a evasão dos alunos negros foi escolhida com a intenção de compreender os fatores que favorecem a evasão, buscar quais políticas públicas visam a permanência e acesso desses à escola e problematizar os malefícios causados pelo seu menor grau de escolaridade.

Considero a escolha acertada, principalmente pelas reflexões apresentadas em suas disciplinas a Prof.^a Dra. Fernanda Telles Márques e o Prof. Dr. Tiago Zanquêta, que em suas aulas me apresentaram autores que me fizeram refletir sobre o tratamento dispensado às minorias, e em consequente a necessidade de ações afirmativas para garantir os seus direitos.

Partindo da premissa que o preconceito e a discriminação racial são problemas sociais e devem ser enfrentados como tal, uma vez que estão presente nas relações da sociedade, a pesquisa tem a intenção de analisar os dados da evasão escolar dos alunos negros no Ensino Médio e verificar a existência e eficácia das políticas públicas para enfrentar essas evasões.

INTRODUÇÃO

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Contínua (IBGE, 2019) indicam que o Brasil é constituído, em sua maioria, por não-brancos. Considerando-se apenas pretos e pardos, já teríamos 56,2% de toda a população.

Esses dados chamam a atenção quando colocados em cruzamento com outros, produzidos pelo mesmo instituto. Em pesquisa realizada em 2016, verificou-se que a taxa de analfabetismo entre negros era de 9,4%, o que equivaleria a mais do que o dobro da taxa de analfabetismo entre brancos (4,2%). Da mesma forma, constatou-se que a evasão escolar atingia mais as crianças e os jovens pardos e negros do que os brancos, e que, entre os primeiros, também estavam os maiores índices de trabalho infantil e de trabalho concomitante aos estudos (IBGE, 2016).

A população negra sempre foi marginalizada no Brasil, tendo o acesso e a permanência nas escolas negado ou negligenciado ao longo de sua história, seja por falta de recursos financeiros, seja por leis que impediam abertamente seu acesso ou até mesmo por preconceito racial sofrido por estes dentro das instituições de ensino (GOMES, 2002, 2017; MUNANGA, 2003, 2004).

Desde quando os primeiros negros foram libertados até os dias atuais, o cenário é de luta na busca por políticas públicas para atenuar a desigualdade causada a essa população, que tem sido constantemente excluída dos contextos social e econômico, por sua cor da pele. Nos dizeres de Gomes (2002, p. 41), “a própria estrutura da escola brasileira [...] exclui o aluno e a aluna negros e pobres”. Trata-se de uma exclusão que se concretiza de diferentes maneiras, que passa pela falta ou pela superficialidade da discussão racial na escola e nos centros formadores de professores/as (como se essa questão não existisse em nosso país), bem como pela “baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a” (ibidem).

Durante muito tempo houve ocultação ou distorção da real participação dos negros no desenvolvimento histórico, econômico e cultural do Brasil, o que pode ser melhor entendido se considerado que o racismo se firmou no país em meio ao discurso considerado como científico no século XIX. Como argumenta Seyferth (1995), a política de branqueamento colocada em prática naquele momento, que envolvia grande incentivo para a vinda do imigrante europeu, partia da ideia de que o perfil populacional seria “melhorado” se ao negro se misturasse o branco. Acreditava-se, então, que o branco seria predisposto ao progresso na mesma proporção

em que o negro o seria ao atraso. E essa crença encontrou morada no senso comum (MÁRQUES, 2022b).

Como consequência de um longo processo, tem-se, hoje, mesmo em um país constituído por número tão expressivo de pretos e pardos, o predomínio de brancos entre os que têm mais anos de estudo, entre os economicamente ativos e entre os ocupantes dos postos de trabalho melhor remunerados (IBGE, 2019).

Dados do IBGE anteriores à pandemia da Covid 19¹ indicam, ainda, que o rendimento médio mensal de pessoas brancas ocupadas (R\$2.796) foi 73,9% superior ao da população preta ou parda (R\$1.608). “Os brancos com nível superior completo ganhavam por hora 45% a mais do que os pretos ou pardos com o mesmo nível de instrução” (Agência IBGE, 2019). Os dados trazem, ainda, que a taxa de analfabetismo de pretos ou pardos diminuiu sete pontos percentuais nos últimos anos (9,8% para 9,1%), contudo, continua sendo bastante superior à taxa de analfabetismo de brancos (3,9%).

A pesquisa realizada pelo IBGE também permite refletir sobre situações relacionadas ao Ensino Médio. Nesse sentido, os dados revelaram que, em relação “à cor ou raça, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao Ensino Médio foi 79,6% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 66,7%” (PNAD IBGE, 2019, p.8). Se compararmos os dados referentes aos anos de 2016 até 2019, veremos que o crescimento para pessoas brancas (3,7 p.p.) e pretas ou pardas (3,6 p.p.) foi semelhante, contudo, se manteve uma diferença de mais de 12 pontos percentuais entre os dois grupos (PNAD IBGE, 2019).

Esses dados, que apontam para a existência de interações entre condições socioeconômicas e raciais e trajetórias educacionais, sugerem que, não obstante a existência de dispositivos legais pelos quais se afirma o direito à educação e a igualdade de todos diante da lei, existem desafios que são específicos aos pretos e pardos. Tais desafios fazem com que estes estejam em maior número entre os que compõem as camadas mais desfavorecidas da sociedade, entre os desempregados, entre os subempregados, entre os analfabetos e também entre aqueles que não apenas abandonam, como não concluem² o Ensino Médio.

Muitas vezes, a concretização de um direito anunciado em lei passa diretamente pela ação das políticas públicas. Vistas por autores como Höfling (2001) como “o Estado em ação”, as políticas educacionais podem contribuir para a minimização das desigualdades educacionais

¹ Com a pandemia da Covid19 a situação socioeconômica da população negra ficou ainda mais precarizada, conforme dados do IPEA (2021).

²A diferença entre abandono e evasão será discutida no capítulo 2 da dissertação.

que revelam o pouco alcance do art. 205 da Constituição Federal Brasileira, segundo o qual, a educação é um direito de todos.

Posto isso, a presente pesquisa, que tem como tema a evasão de estudantes negros do Ensino Médio, parte das seguintes questões, que vemos em articulação: *quais são as condições de ingresso e de permanência do jovem negro no Ensino Médio? Como a legislação e políticas públicas educacionais vigentes contribuem (ou não) para a redução da evasão escolar por parte do jovem negro?*

Considerando os dados apresentados e as desigualdades educacionais acumuladas nas experiências sociais, econômicas, culturais e ambientais da população negra, a pesquisa tem como objetivo geral verificar as condições de ingresso e de permanência do jovem negro/a no Ensino Médio, por meio da legislação e das políticas educacionais vigentes, associadas a um contexto de evasão escolar. Os objetivos específicos são: contextualizar historicamente a interdição e o posterior acesso do negro ao espaço escolar brasileiro; identificar e analisar legislação referente ao acesso e à permanência no Ensino Médio; identificar e analisar políticas públicas federais relacionadas à redução da evasão escolar e favorecedoras do acesso e da permanência do jovem negro no Ensino Médio.

Para alcançar tais objetivos optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfico-documental, em abordagem qualitativa. Analisando os marcos da pesquisa científica no Ocidente, Chizzotti (2006) identifica que entre as décadas de 1970/1980, a ampliação de investimentos na formação de centros de pesquisa favoreceu a expansão de referida abordagem, quando “novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas, trazem novas questões teóricas e metodologias aos estudos qualitativos” (idem, p. 5). Desse modo, cria-se um amplo debate sobre o estatuto da ciência para além das tradicionais abordagens quantitativas. Nas palavras de Brandão (2003, p. 183), trata-se de uma abordagem que se fundamenta na convicção de que, como pessoas que pesquisam, “[...] podemos confiar em nossos saberes e valores, em nosso sentimento e em nosso modo de ser e de sentir e pensar, desde que intencionalmente sinceros e teórico-metodológicos (mas sem muita complicação hermenêutica)” (BRANDÃO, 2003, p. 183).

Após leituras introdutórias sobre a questão étnico-racial na Educação brasileira, iniciamos um mapeamento do estado do conhecimento nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online – SciELO* e *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD*, para identificar trabalhos que tenham abordado a evasão do jovem negro estudante do Ensino Médio, bem como políticas educacionais relacionadas a essa temática. Cabe observar que o mapeamento do estado do conhecimento, muito usual na área da Educação, não consiste

necessariamente em uma revisão sistemática ou integrativa, razão pela qual não objetiva avaliar criticamente a literatura ou testar hipóteses. Trata-se de um procedimento de sondagem auxiliar da contextualização de um problema em meio à verificação de como um determinado tema tem sido explorado numa área do conhecimento.

Para os levantamentos utilizamos, de maneira combinada, os descritores primários “evasão” e “abandono escolar”, em cruzamento com os descritores secundários “Ensino Médio” e “negro(s)”. Nos ativemos a produções em português, publicadas no período 2003-2020. Este período foi escolhido porque, segundo o IBGE, abarcaria a implementação de políticas e ações afirmativas que teriam causado impacto em termos de redução de desigualdades educacionais.

Nas bases de dados da SciELO os resultados encontrados são os que seguem:

Tabela 1 – resultados encontrados na SciELO

	Ensino Médio	Negro(s)
Evasão	8	3
Abandono escolar	7	0
Totais	15	3

Fonte: dados da pesquisa

Dos oito trabalhos encontrados no primeiro cruzamento do descritor primário “evasão”, apenas um atendeu aos critérios da pesquisa. Trata-se do artigo *Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização*, publicado em 2018 por Rodrigo Ednilson de Jesus. Nele, o autor analisou as causas do fracasso escolar de jovens negros, através de uma pesquisa, realizada nos anos de 2012 e 2013 em cinco capitais brasileiras, sendo Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém, a fim de identificar na visão dessas pessoas, quais os principais fatores para o fracasso escolar.

O artigo concluiu que uma das principais causas do fracasso escolar desses jovens negros, está na herança de uma sociedade escravocrata, que por muitas vezes silenciou a discriminação racial sofrida por eles dentro das instituições escolares, o que impede que esse ato seja debatido e combatido, uma vez que se nega sua existência e esse silenciamento tem feito muitos jovens abandonar a escola, o que contribui para a desigualdade educacional entre os brancos e negros (JESUS, 2018).

No segundo cruzamento foram encontrados três trabalhos, sendo que um deles foi o mesmo antes mencionado. Os outros dois trabalhos, por sua vez, não tratavam da evasão escolar

do Ensino Médio, mas, respectivamente dos níveis fundamental e superior, razão pela qual foram descartados.

Passamos, então, à verificação do segundo descritor primário, “abandono escolar”. Foram encontrados sete artigos, sendo que dois tratavam da educação profissional, um do PROEJA e um enfatizava os anos finais do ensino fundamental II. Restaram, assim, três artigos.

No artigo *Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)*, de 2016, Patrícia Borges Silva, Nayane Caldeira Rezende, Teresa Cristina Quaresma e Álvaro Chrispino retomam dados produzidos 15 anos antes por Candido Alberto Gomes, nos quais o autor recorreu à PNAD Contínua de 2013. Com o intuito de verificar as alterações ocorridas desde então, as autoras constataram que houve redução na taxa de abandono escolar, aumento na taxa de reprovação e queda no índice de proficiência, o que as levou a concluir que o fato de o aluno permanecer mais tempo na escola, assim como a reprovação, não melhora a sua aprendizagem.

Em *Trajatórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de Ensino Médio*, de 2015, Paulo Cesar Rodrigues Carrano, Andreia Cidade Marinho e Viviane Netto Medeiros de Oliveira discutem os efeitos do trabalho nas trajetórias de um grupo de jovens estudantes do Ensino Médio. Os autores objetivam compreender os caminhos educacionais percorridos pelos jovens estudantes que apresentam defasagem em relação a idade série, em 14 escolas, de diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro, através da distribuição aleatória de questionários estruturados. A pesquisa amostral foi do tipo exploratória e não probabilística, cujo enfoque principal estava na relação trabalho, estudo e projetos futuros dos estudantes.

Eles observaram que o abandono escolar é mais grave do que a reprovação, no caso dessas defasagens, e que esse abandono é causado principalmente pela dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos, pela sensação de independência e autonomia que a geração de renda traz a esses jovens, fazendo-os priorizar o trabalho em detrimento dos estudos em seus projetos de futuro (CARRANO; MARINHO, OLIVEIRA, 2015).

O último artigo do grupo é *Fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio público de Minas Gerais*, publicado em 2015 por Tufi Machado Soares, Neimar da Silva Fernandes, Mariana Calife Nóbrega e Alexandre C. Nicolela, com o objetivo de listar as principais causas do abandono escolar no Ensino Médio em Minas Gerais. Para tanto, os autores recorreram a dados da série histórica da PNAD 2001-2008, com recorte nas pessoas nascidas de 1987 a 1992 – sendo um total de 3418 pessoas da mesma faixa etária no estado. Através da tabulação dos dados produzidos pelo IBGE, identificaram que os principais fatores que

contribuem com o abandono são a dificuldade em assimilar os conteúdos de algumas disciplinas e a falta de identificação com o currículo da escola, assim como o principal fator que favorece a permanência do aluno na escola é a possibilidade de encontrar melhor colocação no mercado de trabalho, através da escolarização.

Ainda na base SciELO, o cruzamento dos descritores “abandono escolar” e negro(s) não resultou qualquer produção. Partimos, então, para a segunda base de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Nela encontramos um número maior de trabalhos, conforme a tabela a seguir. Depois de triados, entretanto, esse número sofreu reduções.

Tabela 2 – resultados encontrados na BDTD

	Ensino Médio	Negro(s)
Evasão	250	41
Abandono escolar	44	4
Totais	294	45

Fonte: dados da pesquisa

Ao associar o primeiro descritor primário “evasão”, apenas um trabalho atendeu o critério da pesquisa, sendo a dissertação de Mestrado de Emanuely Peplinski, cujo título é *Juventude excluídas da escola no município de Guarapuava – PR: representações sociais de educadores sobre a evasão no Ensino Médio*, defendida em 2020 na Universidade Estadual Centro-Oeste, com o objetivo de identificar as principais causas da evasão escolar no município de Guarapuava – PR. Através de entrevistas semiestruturadas junto a 26 participantes, a mesma concluiu que a evasão tem muitos fatores distintos, que inclusive muitos deles são externos a escola, e que a escola sozinha não consegue ser eficiente no combate à evasão sendo necessário conscientizar a comunidade escolar para que lutem por políticas públicas que favoreçam a permanência na escola.

No segundo cruzamento encontramos 41 trabalhos, dos quais dois atenderam o propósito da pesquisa. *Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras histórias, por outras políticas*, defendida em 2019 por Rayssa Araújo Carnaúba na Universidade de Brasília com o objetivo de analisar a questão da evasão escolar nas adolescentes que se tornaram mães enquanto cursavam a educação básica, levando em consideração o aspecto racial e de gênero e a eventual existência de políticas públicas, no Distrito Federal, para combater a evasão escolar. Como resultado, a autora cita a ineficácia das políticas públicas que são praticamente

inexistentes, assim como o despreparo das instituições de ensino para acolher essas adolescentes grávidas, associando essa postura ao racismo estrutural.

No segundo trabalho encontrado *Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos*, uma dissertação de mestrado de Maria do Carmo Teixeira de Souza, defendida em 2021 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, foi abordada a hipótese da exclusão do negro do sistema educacional brasileiro e a evasão escolar dos alunos negros e pardos no fim do ensino fundamental II e início do Ensino Médio em colégios estaduais de Goiânia – GO. A pesquisa concluiu a necessidade de ressignificar o currículo, com mudanças na escola através da valorização da cultura e da história dos afrodescendentes, através da pedagogia decolonial, a fim de minimizar a desigualdade social.

Ao verificar o segundo descritor primário “abandono escolar”, foram encontrados 44 trabalhos no primeiro cruzamento e quatro para o segundo cruzamento, porém, em ambos os casos, os trabalhos foram descartados por não atenderem à proposta da pesquisa.

A pesquisa documental, que foi realizada a partir de buscas feitas pela internet e em sítios governamentais, teve como aporte teórico-metodológico o reconhecido trabalho de Lüdke e André (1986), que destacam o potencial da análise de documentos para a área da Educação enquanto “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (*idem*, p. 38).

Ao discorrer sobre os procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise de documentos, as autoras observam que a primeira decisão a ser tomada no processo é a caracterização do tipo de documento a ser utilizado, se do tipo oficial, técnico, instrucional, pessoal etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). No caso da presente pesquisa, interessam-nos documentos oficiais, mais especificamente políticas públicas referentes à temática e legislação nacional posteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988, mas com ênfase no período antes informado (2003-2020).

Ainda seguindo os passos sintetizados por Lüdke e André (2013), a análise, propriamente dita, se caracteriza como uma análise de conteúdo, entendida como um procedimento pelo qual se investiga o conteúdo simbólico de determinadas mensagens contidas no texto. Nesse sentido, as pesquisadoras recomendam que se tenha claro que tais mensagens

[...] podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou mesmo texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura

lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 41).

Assim, considerando a variedade de possibilidades relacionadas ao emprego da análise de conteúdo na pesquisa de documentos, optamos pela análise categorial-temática³. E tal como recomendado pelas autoras, as categorias utilizadas, que emergiram do referencial teórico, foram repensadas e sofreram ajustes no decorrer do próprio processo investigativo. Ao fim, tendo em vista os objetivos da pesquisa, analisamos como os documentos apresentam o direito à educação e as questões da evasão, do acesso e da permanência no Ensino Médio, bem como verificamos a existência de possíveis resoluções apresentadas em atenção ao recorte étnico-racial.

O tema tratado exige compreensão da complexidade da questão étnico-racial no Brasil, o que envolve contextualização histórica e busca por clareza conceitual. A conceituação de raça e etnia, e de forma complementar as especificidades do racismo no Brasil, foram abordadas a partir de estudos clássicos principalmente de Schwarcz (1993, 2007) e Seyferth (1995). Estes estudos foram articulados à pauta da educação dos negros e das relações étnico-raciais, desenvolvida nos trabalhos de autores como Gomes (2002, 2017), Candau (2011), Munanga (2003, 2004) entre outros.

Para o trabalho com as políticas públicas, a ser desenvolvido no capítulo 3, recorreremos a Höfling (2001) e a Secchi (2015), que defende a necessidade de se trabalhar com as políticas considerando suas diferentes fases, das quais são parte a construção da agenda, a implementação e a avaliação.

Isso posto, esperamos que este trabalho contribua para dar visibilidade ao grave problema da evasão deste segmento do Ensino Médio, bem como para a ampliação das reflexões sobre a necessidade de políticas públicas que sejam realmente favorecedoras do acesso e da permanência do jovem negro na escola.

O relatório se encontra organizado em três capítulos. No primeiro, *Educação, uma questão de raça?*, trazemos reflexões introdutórias sobre raça e racismo no Brasil, e contextualizamos historicamente a questão do acesso do negro à educação escolar. No segundo

³ Quanto à forma de registro, cumpre destacar que as pesquisadoras observam que também a este respeito existem muitas possibilidades, não havendo uma única “forma correta” de proceder. Alguns pesquisadores, dizem elas, “[...] preferirão ir fazendo anotações à margem do próprio material analisado, outros utilizarão esquemas, diagramas e outras formas de síntese da comunicação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

capítulo, *Evasão escolar e evasão escolar da juventude negra*, discutimos dados sobre a evasão escolar no Ensino Médio brasileiro e refletimos sobre a evasão escolar do jovem negro.

Ao final no terceiro capítulo, analisamos políticas públicas e legislações favorecedoras do acesso e da permanência do jovem negro no Ensino Médio refletindo sobre suas possíveis contribuições para a redução da evasão escolar.

1 EDUCAÇÃO, UMA QUESTÃO DE RAÇA?

Neste capítulo, que se organiza em três seções, discutiremos questões referentes ao uso clássico da ideia de raça e algumas de suas relações com a questão da escolarização do negro no Brasil.

Para tanto, iniciamos com estudos sobre a categoria raça a partir de Seyferth (1995), Schwarcz (1996), Montes (1996), Munanga (2003), Gomes (2017, 2012) entre outros, passando a considerações sobre a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial.

Observamos que as considerações a seguir apontadas acerca do racismo são necessárias para nos situar historicamente e conceitualmente. Isso porque o racismo está associado a uma relação de dominação na sociedade brasileira principalmente durante o século XIX e que é observada ainda nos dias atuais. Logo, ao falar de racismo no Brasil, é necessário entender os conflitos sociais e as conseqüentes disputas de poder em uma sociedade marcada por hierarquias sociais e privilégios.

Na segunda seção do capítulo, associamos a pesquisa documental à bibliográfica para produzir uma síntese da história do acesso do negro à educação escolar.

1.1 RAÇA E RACISMO: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

Surgido entre os séculos XVI e XVII na Europa, o termo raça, quando contextualizado a dominação colonial envolvendo os países da Península Ibérica, serviu de justificativa para a exploração do Novo Mundo, como chamavam o continente americano, já que classificava os seres humanos em superiores e inferiores, apontando como primitivos os que tivessem cultura diferente das suas, como era o caso dos homens que acabaram de encontrar (SCHWARCZ, 1996).

Seyferth (1995) explica que, entre os séculos XVIII e XIX, a característica mais utilizada para classificar as raças era a cor da pele, e que seu uso era feito tanto nas taxonomias científicas quanto nos conceitos populares, criados a partir do senso comum. Entretanto também eram utilizadas outras características tais como a cor e o formato dos olhos e nariz, tipo de cabelo, aferição das medidas faciais e cranianas, dentre outras.

De acordo com Munanga (2003), a palavra raça vem do italiano *razza*, que por sua vez surgiu do latim *ratio*, cujo significado é sorte, categoria ou espécie. Esse termo foi utilizado no campo da Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais, sendo utilizado

pelo naturalista sueco Carl Von Linné (1707-1778), para classificar as plantas em 24 raças, sendo que tal classificação não é mais utilizada nos dias atuais.

Com o passar do tempo o conceito de raça passou a ser utilizado para fazer referência a linhagem ou descendência, para designar pessoas que tem traços ou características em comum, pelo fato de terem os mesmos ancestrais. Munanga (idem) nos conta que em 1684, o francês François Bernier utiliza pela primeira vez a palavra raça com o sentido que é empregado atualmente, onde se classifica os seres humanos em diferentes grupos de acordo com suas características físicas. Assim, diz o autor,

[...] nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se consideravam como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2003, p. 144).

De acordo com Munanga (idem) em qualquer ato classificatório é necessário criar critérios baseados nas diferenças e semelhanças dos seres e nesse cenário ficou estabelecido, no século XVIII, que a cor da pele seria o principal critério para classificar as raças, assim as raças humanas foram divididas em três grupos: branca, amarela e negra. Entretanto, o autor nos lembra que a cor da pele é definida pela concentração de melanina, que também define traços como cor dos olhos e cabelos, logo a raça branca tem menos melanina, a amarela uma quantidade intermediária e o negro um grau maior de concentração, valendo ressaltar que tal critério é muito artificial, uma vez que todos os seres humanos têm a presença de melanina e que apenas 1% dos genes constituem a transmissão da cor da pele, olhos e cabelos.

Montes (1996) demonstra como essa forma de classificar os seres humanos em inferiores ou superiores, buscando uma humanidade homogênea, com base no branqueamento da sociedade, ganhou força no século XIX. Com isso as teorias evolucionistas passaram a relegar as diferenças humanas, buscando interpretá-las no plano biológico e distinguindo os homens em raças diferentes.

O uso do Evolucionismo para explicar as diferenças culturais aconteceu a partir de uma compreensão distorcida das teorias evolucionistas de Pierre Lamarck (1744-1829) e Charles

Darwin (1809-1882). De acordo com Lamarck a evolução acontecia através das adaptações dos organismos no meio ambiente, enquanto Darwin defendia que a evolução da espécie era um processo de seleção natural. Observa-se que apesar das diferenças conceituais, ambas as teorias partiam do princípio que os seres vivos evoluíam do mais simples para o mais complexo. (SANTOS, 2005)

De acordo com Santos (2005) o evolucionismo logo foi incorporado por pensadores de outras áreas, que começaram a utilizar essa teoria, que até então era aplicada a natureza, nas relações sociais. O antropólogo Henry Lewis Morgan (1818-1881) criou um modelo onde defendia que os seres humanos se desenvolviam ao longo de três estágios: selvageria, barbárie e civilização. Na mesma época James Frazer (1854-1941) defendia que o pensamento evoluía de acordo com três fases: magia, religião e ciência, onde essa última seria o estágio mais avançado.

Para Santos (2005) o sucesso dessas teorias pode ser explicado pelo fato de os europeus terem seu modelo de sociedade, o qual considerava mais complexa pelas demais, pois segundo eles mesmo, tinham um maior grau de industrialização, tecnologia e ciência, quando comparados com suas colônias, sendo essas consideradas primitivas e atrasadas. Em suma, os europeus tomavam sua sociedade como parâmetro, e tudo que era diferente dela, era considerado por eles mesmos como inferior.

Nesse tipo de concepção é que cada raça contém em si uma espécie de potencial para determinados tipos de comportamentos sociais, valores, padrões psíquicos: mais afetivos ou mais racionais, mais organizados ou menos organizados, capazes de ter uma família bem ordenada, ou não, monogâmica ou não, capazes de ter Estado ou não, de ter uma religião ou não. Em outras palavras, a cada raça é atribuído um potencial (MONTES, 1996, p. 52-53).

Esse é o cenário da construção das teorias raciais que foram estruturadas no final do século XIX. De acordo com Lília Schwarcz (1996) a base dessas teorias foi realizada por racialistas como Taine (1828-1893), Renan (1823-1892), e Gobineau (1816-1882), sendo que esse último se tornou o principal nome dos estudos sobre raça e eugenia através da publicação em 1855 da obra "*Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas*". No Brasil, os maiores nomes das teorias racialistas foram Nina Rodrigues (1862-1906) e Silvio Romero (1851-1914), cujo cenário no momento era de uma ciência determinista e biologizante, que classificava os homens e animais de forma arbitrária, de acordo com a vontade da burguesia e da elite intelectual conservadora que estava no poder.

Segundo Seyferth (1995), tal arbitrariedade cometida pelos cientistas na classificação racial, não invalida a noção de raça como instrumento da ciência e que toda evolução da espécie humana contemporânea deve incluir uma discussão sobre raça.

A autora explica que, no avançar do século XX, os campos teóricos da Antropologia Biológica e da Genética passaram a utilizar o conceito de população, distanciando-se, assim, das antigas classificações fenotípicas que tanto fomentaram o discurso racista. Entretanto, ressalta ela, “utilizando ou não o termo raça, a diversidade da espécie humana é reconhecida como um fator biológico” (SEYFERTH, 1995, p. 177).

Com isso, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que

[...] a substituição da palavra raça por população (ou qualquer outra, como “variedade”) não produz alteração nas ideologias comprometidas com a ideia de desigualdade. As várias declarações sobre raça publicadas pela UNESCO desde 1950 condenaram, explicitamente, a manipulação ideológica do conceito, fazendo sempre a distinção entre raça como fato biológico e os mitos raciais produzidos pelo racismo. As Declarações de 1950, 1952 e 1964 acentuam que [...] os estudos científicos acerca das raças humanas visam facilitar a análise dos fenômenos evolutivos; elas existem, de fato; o racismo é que não tem qualquer respaldo da ciência (ibidem)

Ainda que os conceitos de raça e racismo sejam distintos, não se pode negar sua origem comum. O racismo, diz Seyferth (1995), deriva da “ciência das raças”, ou seja, desse conhecimento pseudocientífico criado para justificar a dominação do branco sobre outros povos.

Racismo é palavra surgida na década de 1930, segundo Banton (1977), para identificar um tipo de doutrina que, em essência, afirma que a raça determina a cultura. As crenças que levaram à afirmação da superioridade dos brancos e da determinação biológica da capacidade civilizadora, estão profundamente arraigadas no pensamento ocidental, por mais que a ciência do século XX tenha procurado destruí-las. Seu peso nas ideologias nacionalistas dos mais diversos matizes, e mesmo em muitas ideologias de classe, é incontestável e, por isso mesmo, as características raciais continuam produzindo significados sociais (SEYFERTH, 1995, p. 178).

Os racialistas buscaram subsídios teóricos na antropometria e na frenologia, que foram construções teóricas dos intelectuais europeus conservadores Broca (1824-1880) e Morton (1799-1851). A primeira teoria afirmava que através da medida do diâmetro da cabeça seria possível medir as possibilidades de uma determinada raça, enquanto a segunda afirmava que era possível identificar um criminoso antes que ele cometesse um crime. Essas teorias, que se denominavam ciência, buscaram apoio no determinismo racial e biológico para legitimar os

estereótipos em relação aos povos não brancos. (SEYFERTH, 1995; SCHWARCZ, 1996; RODRIGUES, 2014)

Com isso, acreditava-se que, através das características físicas, cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz e tamanho do cérebro seria possível medir os valores morais e os comportamentos dos sujeitos que estavam marginalizados e excluídos da sociedade. Assim surgiram estigmas que acompanham os negros até os dias atuais na sociedade brasileira, dos quais faz parte um imaginário segundo o qual o negro seria preguiçoso, desprovido de inteligência e ambição, vagabundo, malandro, inimigo dos bons costumes, sejam de ordem moral ou social.

Com o progresso da Genética Humana ficou comprovado que existiam critérios químicos mais determinantes para compreender as diferenças entre os grupos. Tipos sanguíneos, algumas doenças hereditárias, dentre outros fatores na hemoglobina tinham uma frequência de incidências maior em alguns povos, o que configurou os marcadores genéticos, de acordo com os próprios geneticistas.

Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2003, p.152).

Mesmo após a comprovação científica de que não existem diferenças biológicas que justifiquem classificação racial, a categoria raça continuou sendo utilizada como manipulação ideológica por países, grupos e indivíduos durante o século XX. Essa classificação, então, saiu do campo biológico para o campo político, sendo usada como justificativa nas relações de poder. A base conceitual da pseudociência raciológica foi usada (e segue sendo) para dar legitimidade a um sistema de dominação pelo qual se desvaloriza a diversidade cultural dos diferentes povos (MUNANGA, 2003).

Na atualidade, o termo raça ainda é amplamente utilizado tanto nas conversas cotidianas, quanto na mídia, mas não apenas por uma compreensão equivocada e classificatória das diferenças entre as populações. Fala-se em raça também porque este é o termo que mais se aproxima da discriminação contra os negros. Como destaca Gomes (2017),

ao utilizar o termo raça no contexto dos movimentos sociais e das denúncias contra o racismo, a referência já não é o conceito biológico utilizado como instrumento da dominação. Por isso,

ao ouvirmos alguém se referir ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou em outros lugares do mundo, devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge (GOMES, 2017, p. 45).

Nesse sentido, cabe observar que o termo raça é utilizado pelo Movimento Negro a partir de uma nova interpretação, associando-o a sua dimensão social e política. Sua utilização é necessária porque o racismo e a discriminação social presentes na sociedade brasileira, além de estar relacionadas à cultura desses povos, também se faz presente na sociedade através da forma que esses se relacionam.

De acordo com Gomes (2012) a questão racial no Brasil está articulada as questões históricas, culturais, políticas e econômicas, sendo uma construção mental que se iniciou com a colonização. O conceito de raça foi inicialmente utilizado para embasar o discurso dos dominadores sobre os dominados, usando como justificativa as supostas diferenças biológicas entre os povos.

Ao utilizar a ideia de raça em suas relações sociais, surgiram novas identidades sociais, tais como os negros, indígenas e mestiços e posteriormente foi utilizado para categorizar os povos de acordo com sua localização geográfica, primeiro referindo-se ao país de origem, como portugueses e espanhóis e depois num contexto mais amplo, chamando-os de europeus. Como a relação social existente era de dominação, essas identidades foram associadas a hierarquias, determinando assim os lugares dos grupos de acordo com o estabelecido pelos dominantes. (GOMES, 2012).

Com o surgimento dessa identidade europeia, que ocorreu com a expansão do colonialismo europeu, foi elaborada a teoria racial que tratavam com naturalidade a relação de dominação dos colonizadores europeus sobre os colonizados não europeus. Este foi o marco que deu legitimidade as relações sociais de superioridade e inferioridade que existe entre dominantes e dominados. Esse processo serviu para consolidar a ideia de raça como instrumento de dominação social, passando a ser utilizado como o principal critério para distribuir os povos em seus níveis hierárquicos, definindo assim seu lugar na estrutura de poder.

Por fim, vale destacar que esse debate sobre a raça, que ocorre atualmente na sociedade, deve ocorrer por ser uma luta política e ideológica, principalmente na análise desse trabalho

que visa a desconstrução da visão que foi estabelecida no imaginário coletivo sobre os negros, trazendo a estes a devida valorização, em busca de uma educação antirracista.

1.2 O RACISMO NO BRASIL

De acordo com a breve análise sobre a construção da categoria raça, feita na seção anterior, fica evidente que esse conceito tem bases ideológicas e políticas, e que o racismo muitas vezes se encontra implícito no contexto social, sendo assim, é necessário analisar como esse acontece na sociedade brasileira, onde se encontra o que é denominado “mito da democracia racial” e o racismo institucional.

O “mito da democracia racial” ganha materialidade na década de 1930, sob forte influência do trabalho do sociólogo Gilberto Freyre. Em seu livro *Casa-Grande e Senzala* (1933) Freyre interpretou a relação e convivência existente entre as três raças no Brasil, como amistosa e agradável, desde a escravidão, sendo mais serena quando comparada a outras sociedades multirraciais também formadas a partir de regimes escravistas.

Cumprir observar que, ainda que Freyre não adotasse como referencial teórico o racismo científico tão em voga no começo daquele século, e que sua defesa da miscigenação não estivesse articulada aos ideais de branqueamento do povo brasileiro, a obra é problemática por postular que teria havido alguma cordialidade no tratamento brutal reservado aos negros e indígenas por parte do colonizador branco. É notória a incapacidade do autor de reconhecer que, no contexto da escravidão, a celebrada miscigenação não poderia ter decorrido de relações consensuais, mas, ao contrário, de coação e violência (MÁRQUES, 2022b).

Assim, a ampla divulgação de sua obra fez com que Freyre ajudasse a disseminar a ideia equivocada de uma convivência pacífica e harmoniosa entre as raças no Brasil e, mais que isso, de uma certa brandura por parte do colonizador. Nos dizeres de Gomes (2017, p. 57)

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como

um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

Uma evidência do racismo à brasileira está no mito da democracia racial e seus reflexos na estruturação do país. Utiliza-se da narrativa de que por se tratar de uma nação com misturas de raças, que o povo foi formado pela mistura de indígenas, negros, europeus e asiáticos, não existiria preconceito (MUNANGA, 1996).

Apesar dessa mistura étnico-racial, não foi produzido uma democracia racial de fato, uma vez que ainda existem grandes entraves para a mobilidade social, principalmente quando analisados comparativamente os negros e brancos. Esse mito da democracia racial é utilizado para encobrir ou silenciar as desigualdades existentes, sendo usado como argumento para encobrir o que de fato acontece na sociedade, onde a realidade é discriminatória, excludente e preconceituosa.

Paralelo ao mito da democracia racial, o século XX também foi marcado pela ideologia do branqueamento, surgida anos antes, como visto.

Delineada no decorrer do século XIX a partir da crença na superioridade biológica dos brancos em relação a outros povos, a tese da possibilidade de um branqueamento da população brasileira por meio de miscigenação seletiva teve relação tanto com uma política de imigração europeia quanto com a transformação de uma incensada “identidade mestiça” em signo cultural nacional (MÁRQUES, 2022, p. 178).

Essa ideologia foi construída pelos dominadores, que eram uma elite branca e contou com o apoio dos intelectuais da época que passaram a valorizar o branco, em detrimento de todas as outras “raças”, colocando-os como superiores e menosprezando todos que fossem diferentes dos padrões estabelecidos por eles, e ainda colocando a culpa nos negros por tudo de ruim que acontecia na sociedade (BENTO, 2002).

É evidente que toda processo de marginalização ao qual o negro ficou sujeito, fez com que ele fosse visto de forma negativa pela sociedade, o que justifica as desigualdades sociais que foi imposta a esses indivíduos. O papel da mítica democracia racial era e segue sendo o de forçar o silenciamento e assim manter a supremacia econômica, social e política da elite branca, que tem se mantido no poder. Sendo assim, pode-se afirmar que a omissão em torno das relações raciais no Brasil é uma forma de manter os privilégios daqueles que estão no poder e sempre estiveram no poder.

O legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois, como explica Bento (2002), os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e

concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Nos dizeres da autora, cumpre reconhecer que “há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e a cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo” (BENTO, 2002, p.3).

Fanon (2008, p. 34) afirma que o “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. Segundo o mesmo autor, o colonialismo era um terreno onde a batalha deveria visar não apenas a libertação do passado, mas se preocupar com o futuro da nação, dada a “herança” deixada pelo colonizador.

O indivíduo não é o único culpado por sua alienação, pois existe um sistema-mundo⁴, onde se utiliza a violência e opressão, que manipula os oprimidos para que não tenham noção de sua real situação. A falta de informação, faz o dominado acreditar na existência de uma superioridade étnico-racial, que é promovida pelos seus dominadores, no caso os brancos europeus.

Segundo Gomes (2022) o fato de ser colonizado faz o sujeito mudar sua percepção de mundo, negando a si mesmo, valorizando mais a cultura do colonizador em detrimento dos saberes que foram passados ao longo das gerações. O ser humano organiza seus pensamentos da forma que lhe parece mais lógica e realista, porém essa organização de ideias está interligada as relações que ele tem na sociedade em que vive, sendo que tais concepções são dicotômicas tais como o feio e o belo, o dia e a noite, certo e errado, entre outros. Assim, os responsáveis por essa estruturação é que vencerá essa disputa simbólica, pois fará o indivíduo aceitar o lado positivo dessa estrutura com naturalidade, impondo uma falsa ideia de verdade absoluta e consensual, atrelando ela a sociedade, afirmando que assim como existe homens e mulheres, também é necessário classificar em classes sociais tais como senhores e escravos, e isso legitima a dominação, pois ela foi estruturada de acordo com o pensamento do homem, fazendo com que os próprios dominados aceitem que esse é seu lugar.

Assim, pode-se afirmar, como faz Rodrigues (2014) a partir de Munanga (1996), que, na sociedade brasileira, está instaurado um sistema racista com base em estigmas raciais e culturais em relação aos negros, estando enraizado na manutenção de estereótipos de bons ou

⁴ Teoria desenvolvida na década de 1970 pelo sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein com o objetivo de compreender a origem da desigualdade das economias mundiais e o avanço do capitalismo. É um sistema social estruturado regido por regras de legitimação e coerência.

ruins de acordo com determinadas características físicas. Esse sistema está implícito nas ações sociais, age de forma silenciosa ou silenciando os que sofrem e tem o consentimento inconsciente.

De acordo com Gomes (2017, p. 53):

Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.

Graças à herança de muitos anos de escravidão, que foi a base da sociedade colonial brasileira, temos o racismo implícito, uma vez que os negros sempre foram vistos como indivíduos negativos na sociedade brasileira, o que acabou por institucionalizar o racismo no país, como forma de preconceito que pode ser social, religioso, de gênero ou racial, que levaram ao extermínio em massa de milhares de pessoas devido a sua crença religiosa, origem social ou raça, como foram o caso da Alemanha Nazista, ou ao Regime de Apartheid, como o caso da África do Sul (MUNANGA, 1996).

Isso posto, é necessário entender como acontece o “racismo à brasileira”, uma vez que esse se institucionalizou, após os mais de 300 anos de escravidão, e mesmo assim na sociedade contemporânea, ainda ocorre o silenciamento nas relações raciais. Um exemplo clássico disso, é a forma como a sociedade nega a existência de discriminação racial, pois ao mesmo tempo que reconhecem sua existência, faz uso do discurso dominante, onde acusa sempre o outro de racista e numa assumem tal postura. Esse racismo institucionalizado é observado na forma violenta que os policiais abordam as pessoas negras e pode ser vista no mercado de trabalho, onde os postos mais altos, quase que sempre são ocupados pelos brancos, nos espaços sociais como lojas e *shoppings*, onde os negros são minoria e até mesmo na sua presença no sistema educativo.

O racismo institucional tem como conceito:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (CRI, 2006, p.22).

Esse fracasso das instituições, conforme citado no texto, de acordo com os estudiosos da temática étnico-racial que compuseram o PCRI – Programa de Combate ao Racismo Institucional, faz com que não raramente, seja visto em noticiários pessoas negras sendo acusadas de cometer crimes que não praticaram. Isso ocorre porque o primeiro julgamento – o julgamento social - sempre é feito com base na cor da pele, e o fato dela ser escura acaba sendo o suficiente para ser malvisto pela sociedade, o que faz no imaginário popular, ser reproduzida a ideia de que todo negro é potencialmente ladrão.

Segundo Souza e Vasconcelos (2019) o racismo no interior da escola acontece através de brincadeiras e piadas que geram diversos conflitos, que por muitas vezes são silenciados, uma vez que falta de preparo e capacitação aos profissionais da educação para resolvê-los de forma eficaz. Esses confrontos podem contribuir para à evasão escolar dos sujeitos mais pobres, que em sua maioria são negros.

A relação estabelecida entre meninos e meninas brancos e negros numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança discriminada adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social (SOUZA; VASCONCELOS, 2019, p.126).

É imprescindível a busca por uma educação libertadora e emancipadora para garantir a representatividade do sujeito negro nos mais elevados níveis hierárquicos, através de uma educação que vai além da escola, no caso uma educação popular (SOUZA; VASCONCELOS, 2019). Segundo Munanga (1996), no Brasil, o racismo é perigoso e pode ser considerado como um silêncio perigoso, que impede a ascensão social, gera sofrimento e é responsável pela exclusão social, exploração, afetar a autoestima daqueles que o sofrem, impedindo inclusive que se reconheçam como negros.

Em termos jurídicos, entende-se como racismo o crime contra a dignidade humana, que deve ser protegida independente de sua raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Assim, as condutas relacionadas ao racismo têm finalidade discriminatória, que visam prejudicar pessoas pertencentes a determinado grupo étnico, racial, religioso ou todos eles.

Almeida (2019) explica que, como pano de fundo das várias manifestações do racismo, está o racismo estrutural. O racismo presente nas instituições é reflexo deste na sociedade, uma vez que, as instituições são a materialização de uma estrutura social que tem o racismo como seus componentes orgânicos. Assim, uma sociedade racista reflete em instituições racistas.

As instituições são reprodutoras da ordem social, sendo assim, se existe instituições que privilegiam determinados grupos raciais, é porque essa é a regra estabelecida pela sociedade.

Deve-se atentar ao fato que a estrutura social é conflituosa em relação a classe, raça, gênero e com isso as instituições podem fazer parte desse conflito se posicionando no combate às desigualdades raciais agindo de maneira ativa no enfrentamento das práticas racistas que são consideradas naturais e normais pela sociedade. Quando a instituição não toma partido da luta contra o racismo, através de discussões e ações de enfrentamento a questão da discriminação racial, ocorrerá em seu interior o racismo na forma de violência explícita como o uso de piadas, silenciamento e isolamento das minorias e essa instituição continuará concedendo privilégios aos detentores do poder e permitindo a violência racial e sexista contra as minorias. (ALMEIDA, 2019).

A implementação efetiva de práticas antirracistas é a única forma das instituições combaterem o racismo, uma vez que esse é inerente à ordem social. De acordo com Almeida, (2019, p.37):

É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) Promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) Remover obstáculos para a ascensão de minorias em posição de direção e de prestígio na instituição; c) Manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) Promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.

A representatividade não é o suficiente no combate ao racismo, ainda que necessária a simples presença de minorias nos espaços de poder não é o bastante para garantir que a instituição não agir de forma racista.

1.3 O ACESSO DO NEGRO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: BREVE HISTÓRICO

Segundo Contrim (1989), durante o período colonial os jesuítas foram os responsáveis pela educação formal, onde dividiram o ensino em duas categorias: a instrução simples primária, onde os filhos de portugueses e alguns indígenas aprendiam as primeiras letras e eram catequizados, e a educação média, que visava alguma formação para o trabalho, sendo este destinado apenas aos meninos brancos.

Ao longo dos seus mais de 200 anos de atuação no Brasil colonial, a instrução confessional jesuítica cumpriu muito satisfatoriamente as expectativas da Coroa. Diferente do que ocorria em Portugal, onde a ordem atuava nos colégios e na universidade, em terras brasileiras sua tecnologia disciplinar alcançou, antes, os habitantes mais simples da colônia, objeto preferencial da catequização. Gerações de pequenos nativos, e depois de filhos de judeus

convertidos na marra ao cristianismo e de mestiçinhos da terra, conheceram de perto uma educação missionária em que o esforço de modelagem de almas tementes ao fogo divino e à espada da lei competia *pari-passu* com a docilização com vistas à melhor incorporação ao modo de produção que se formava pela ação do invasor (MÁRQUES, 2018, p. 177).

A Companhia de Jesus, responsável pela educação jesuíta, focava suas atividades em conseguir novos membros para as igrejas e catequizar os colonizados.

Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal, o Estado se tornou responsável pela educação, reformando o ensino no país, sendo criadas as escolas régias, que é o marco oficial do ensino no Brasil (CRUZ, 2005).

Segundo Martinez (1996) a educação escolar era limitada às famílias de maior poder aquisitivo, uma vez que brancos pobres, indígenas e os negros não frequentavam a escola. Vale destacar que, destes, os únicos que teriam direito à educação seriam os brancos pobres, que raramente frequentavam, pois não tinham recursos para se deslocar, uma vez que as aulas eram avulsas, ou não conseguiam arcar com as despesas dos professores, quando o Estado não realizava o pagamento. Ou seja, “a política pombalina de racionalização e padronização foi decisiva para que a educação passasse para as mãos do Estado sem que isso significasse atenção aos interesses da população” (MÁRQUES, 2018, p. 180).

Por todo o período imperial se pode perceber uma articulação da elite que dominava o país a época, para impedir a presença dos negros nas escolas do Brasil⁵, tal fato pode ser verificado na Primeira Constituição de 1824, que em seu 6º artigo afirma que são cidadãos brasileiros:

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
- V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (BRASIL, 1824).

⁵ Um contraponto interessante é referente a Minas Gerais, como demonstra a pesquisa historiográfica de Fonseca (2009). Por meio de dados demográficos e outros registros, o autor demonstra que, no período de 1820 a 1850, houve uma presença regular dos negros nas escolas públicas da província mineira.

Ainda em relação ao texto constitucional de 1824, Maia (2021) observa que, no Projeto Constituinte original, assinado por Antônio Carlos de Andrada e Silva, o artigo 254 previa a criação de estabelecimentos para “a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros, e sua educação religiosa e industrial”, contudo, ao ser colocado em votação na Assembleia Constituinte de 1823, o proposto sofreu uma guinada e o artigo acabou sendo excluído da Constituição Imperial de 1824. Assim, diz ele,

mais uma vez o racismo legislativo excluiu os negros do acesso à educação, prevista no projeto (artigo 254) e, também, da proteção das relações contratuais (artigo 265), deixando-os à mercê de toda a sorte de exploração às vistas escuras da lei da época, o que resultou em exploração pós-escravidão e o negro não tinha a quem recorrer, mesmo sendo “livre” (MAIA, 2021, p. 201).

De acordo com Castro (1995) os negros foram excluídos dessa primeira Constituição, outorgada por Dom Pedro I meio século antes da abolição da escravidão, pois eram a mão de obra da época, sendo associados aos trabalhos braçais e não podendo se ausentar deles para não atrapalhar a produção. Em seu artigo 94, inciso II, ficou determinado que o negro, ainda que liberto, não teria direito a votar ou ser votado, formalizando-se, assim, a exclusão destes, que através dessa ação foi-lhes negado o acesso à vida econômica, social e política.

Seguindo os marcos legais, tem a Reforma de Couto Ferraz, que no decreto nº 1331 de fevereiro de 1854, vedava aos escravos a presença nas escolas públicas, como visto no Art. 69:

Não serão admittidos á matrícula, nem poderão frequentar as escolas:
 § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.
 § 2º Os que não tiverem sido vaccinados.
 § 3º Os escravos. (BRASIL, 1854).

Seguindo a mesma linha, em setembro de 1878 foi sancionado o Decreto nº 7031, que permitia ao negro frequentar a escola no período noturno, desde que seus senhores permitissem e tivessem condição física para tal, o que não facilitou em nada o seu acesso.

Como pode-se observar, durante todo o período imperial, o acesso do negro à educação escolar foi dificultado pela sociedade escravocrata da época. Contudo, mesmo com tantos obstáculos, há registros de algumas lideranças negras que criaram um sistema educacional para as crianças negras e pardas. Cruz (2005) destaca que, dentre essas iniciativas, estava o educandário que funcionou na Rua da Alfândega de 1853 a 1873, no Rio de Janeiro, e a escola do professor de Pretextato dos Passos e Silva, cujos relatos afirmam se tratar de uma casa

pequena, que teve cerca de 20 alunos de origem humilde, porém sem informações de quem se tratavam.

Sobre Pretextato, Cruz (2005) esclarece que o professor teria solicitado a Eusébio de Queirós, que a época era o Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, algumas concessões para funcionamento da escola, dentre as quais constavam a dispensa do exame de capacidade, que era uma prova oral e escrita, feita na presença do equivalente ao ministro da educação dos dias atuais, que era exigência para o exercício do magistério.

No documento ele declarou ser um homem preto, e não tem informações sobre como conseguiu formação para ensinar, embora nos documentos do processo da escola, constava a afirmação de dois pais informando se tratar de um bom professor. (CRUZ, 2005)

Dentre os argumentos utilizados por Pretextato para manutenção de sua escola, consta o relato de racismo nas escolas da Corte, onde os pretos e pardos eram impedidos de frequentar. Esse colégio existiu até 1873, quando Pretextato foi despejado da casa onde lecionava por atrasar dois meses de aluguel (CRUZ, 2005).

Nas últimas décadas da escravidão, no período entre 1871 e 1888, observa-se uma preocupação com a educação dos menores que seriam libertos pela Lei do Ventre Livre (1871), conforme pode ser verificado no relatório do Barão de Itaúna ao Ministério da Agricultura, que era o órgão responsável em executar as leis. O documento salienta a importância da educação para a criança alforriada, sugerindo a criação de uma estrutura educacional capaz de educar esses menores e também a implementação de parcerias para contratar seus serviços (FONSECA, 2001).

Segundo Fonseca (2001), no ano de 1873, um relatório do ministro Theodoro Machado Pereira da Silva, afirmou existir um movimento abolicionista que seria impulsionado pela generosidade individual dos senhores em libertar alguns escravos e também pela participação de associações coletivas que buscavam tanto a abolição quanto a instrução dos escravos. Três anos depois, em 1876, o Ministério da Agricultura incentivava a criação de associações capazes de recolher os menores libertos, uma vez que o governo não tinha estrutura para recebê-los, conforme sugeria a lei:

Os dous annos e poucos mezes que nos separam do prazo fixado no Art. 1º da Lei de 28 de setembro bastam, seguramente, para a expedição das providencias necessárias ao cumprimento das obrigações incumbidas ao Estado pelo Art. 2º paragrafo 4º [...] Um dos alvitres que se afiguraram mais aptos para a consecução do fim da Lei é o estabelecimento dos asylos agricolas, adaptados com bom exito, em outras nações para a educação dos menores. Num paiz, como o Brazil, em que a agricultura dejinha pela falta de braços e de ensino profissional esse alvitre traria o excellent resultado de

aumentar o numero dos bons lavradores... Os lyceus de artes e officios também se recomendam á attenção publica como um dos mais seguros abrigos offerecidos á infancia desvalida nos grandes centros de população (BRASIL, 1876, *apud* FONSECA, 2001, p.105).

Segundo Araújo e Silva (2005), dentre as várias tentativas de regulamentar o ensino público brasileiro, após a abolição dos escravos (1888), vale destacar e analisar as mudanças ocorridas pelas reformas educacionais assinadas pelos ministros Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia Corrêa, Carlos Maximiliano e João Luís Alves.

A Reforma de Benjamin Constant através do Decreto Nacional nº 981/1890, na tentativa de “normalizar” a sociedade após a abolição dos escravos, introduziu a disciplina de “Moral e Cívica” e no Decreto nº 982/1890 introduziu medidas proibitivas, punitivas e centralizadoras, tais como a proibição dos alunos em se ocupar redigindo periódicos, expulsão da escola e encaminhamento a força policial em caso de agressão ou violência dentro da escola e a escolha dos diretores pelo governo. (ARAÚJO; SILVA, 2005).

De acordo com Araújo e Silva (2005) a Reforma de Epitácio Pessoa no Decreto nº 3890 de 1901, marcou o processo de descentralização do poder do Estado na educação pública, permitindo instituições de ensino superior estaduais e privadas. Em 1911, através do Decreto nº 8659, ocorreu a Reforma Rivadávia Correa que estabelecia o pagamento de taxas e exames para acesso ao ensino fundamental e superior, também permitia que os diretores fossem eleitos pelos professores, o que lhes conferia maior autonomia, porém tal liberdade é tida como um retrocesso por suprimir o caráter oficial do sistema de ensino. Observa-se ao analisar o contexto socioeconômico um impedimento velado ao acesso da população negra a educação, uma vez que eles não tinham condições financeiras para arcar com as despesas.

O Decreto nº 11530 de 1915 - Reforma de Carlos Maximiliano - cria o Conselho Superior de Ensino, reestabelecendo o controle do governo federal e tenta sem sucesso sistematizar o ensino primário, que era considerado precário e estava sob responsabilidade dos estados. A Reforma João Luis Alves, também conhecida como Lei Rocha Vaz, foi regulamentada em 1925, através do Decreto nº 16782-A e restringia o número de vagas nas escolas oficiais secundárias e superiores. (ARAÚJO; SILVA, 2005).

Para Silva e Araújo (2005) ao analisar as mais relevantes reformas educacionais dos séculos XIX e XX, observa-se que a população negra teve seu acesso à educação dificultado ou negado. Apesar de uma aparente universalização e gratuidade do ensino, verifica-se que a população negra recém liberta não tinha condições materiais para o acesso à escola e nota-se a inexistência de projetos que facilitassem sua permanência.

Com a promulgação da Constituição Republicana de 1891 não houve alterações significativas em relação a educação, não contemplava o direito a instrução primária gratuita e pouco citou a educação, que basicamente aparece no o artigo 35 que dispunha: “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 3º Criar instituições de ensino superior e secundario nos Estados; 4º Prover á instrucção secundaria no Districto Federal; e o artigo 72, 6º: —Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos” (BRASIL, 1891).

Barbosa (1997) observa que existem registros fotográficos da presença de crianças negras em grupos escolares, feitos entre os anos de 1897 e 1925. A esse respeito, cabe ponderar que, mesmo sendo marginalizados, os negros lutaram por sua inclusão no processo educacional oficial. E mesmo depois, quando autorizados a frequentar a escola pública, poucos tiveram condições de arcar com custos como material e uniforme, e de abrir mão da força de trabalho das crianças e jovens. Assim, concluem Silva e Araújo (2005, p. 71)

[...] das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico.

Ao se referir ao processo educacional nos moldes oficiais, fica evidente que os negros não recebiam instrução, pelos obstáculos impostos pela legislação e não por sua incapacidade intelectual, conforme era justificado a época, haja vista a existência de intelectuais negros já nos primeiros anos da República. (BARBOSA, 1997).

De acordo com Silva e Araújo (2005), o processo de alfabetização desses intelectuais negros não é certo, porém, a hipótese mais provável é que ocorreu de maneira informal, que ocorriam ao acaso, tais como “a observação silenciosa das aulas das sinhás-moças ou da instrução religiosa dos padres” (idem, p 69).

Segundo Barbosa (1997) esses intelectuais negros deram início, logo após a abolição da escravatura e com maior atuação na República que se formava, nas lutas contra a marginalização dos negros, sejam eles libertos ou ex-escravizados, criando assim os primeiros grupos de mobilização organizada em defesa dos negros, sendo que estes tinham caráter assistencial, recreativo e cultural. Desses grupos surgiu o movimento negro que tinha como premissa que a libertação e ascensão social dos negros ocorreria através da educação, que devia visar a erradicação do preconceito sofrido por estes na sociedade.

A questão racial na escola começou a ganhar mais atenção a partir de meados do século

XX, fortalecido no discurso de educadores que defendiam em seus discursos o acesso de todos à escola. Exemplo disso foi a aprovação da Lei nº 4024/61, que foi a primeira versão das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei começou a ser discutida em 1956, ganhando notoriedade em 1958. Na ocasião existiam duas visões de educação, uma que defendia o investimento público em escolas privadas e religiosas, e a outra que buscava uma escola para todos, alegando que a educação é o caminho para o desenvolvimento da nação (DIAS, 2005). Os educadores utilizavam constantemente em seus argumentos a questão racial, que foi posto na Lei 4024/61, onde se defende a educação baseada no princípio de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Título I – Dos Fins da Educação Art. 1o,
Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

De acordo com Dias (2005), a Lei 4024/61 condenava em suas linhas qualquer tipo de preconceito, seguido o discurso dos educadores da época, que defendiam a inclusão racial e o acesso de todos na escola, porém não explicita se os principais contemplados por esses ideais de escola pública e gratuita seria a população negra.

Segundo Dias (2005), apesar do reconhecimento da questão racial como fator de desigualdade e exclusão, os educadores daquela época se mantiveram alinhados a elite brasileira, não colocando assim seu discurso em prática, assim não consideraram a questão de raça uma política pública o que reforça o discurso da democracia racial. As intensas discussões e debates da LDB de 1961 (Lei 4024/61) não foram observados nas leis subsequentes, a Lei 5540/68 que tratava do ensino superior e posteriormente a nova LDB, Lei 5692/71, que versava sobre a educação de primeiro e segundo grau. O intuito dessas duas leis era adequar a escola ao novo momento político – a ditadura civil-militar -, mas vale ressaltar que o texto que condenava o preconceito racial constante na Lei 4024/61 foi mantido na íntegra (DIAS, 2005).

Com o fim da ditadura e a Constituição Federal de 1988, cuja promulgação se deu no mesmo ano do Centenário da Abolição, a discussão da questão racial voltou à tona, o que se deu com ainda mais entusiasmo na primeira metade dos anos 90, em meio às discussões sobre a celebração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares (1995). Nesse contexto, marcado por intensa participação do movimento social negro, vieram a público dados estatísticos sobre a desigualdade da população negra em relação aos brancos, derrubando, assim, o argumento que todos são tratados igualmente no país.

Com grande repercussão da mídia, os legisladores já vinham reagindo ao problema da

desigualdade racial, não apenas na educação, mas também considerando o racismo como crime, o que foi regulamentado anos antes pelo artigo 5º, inciso XLII da Lei 7716/89 – que definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (BRASIL, 1989).

Na década de 1990 foi debatida e promulgada nova versão da LDB, a Lei 9394/96. Nela estão presentes avanços no campo educacional, principalmente na oferta de vagas e acesso da população negra às escolas, porém, o texto desconsiderou parte importante da discussão sobre a questão racial, o que se fez substituindo a condenação ao preconceito de raça por colocações mais relacionadas às questões de classe. A esse respeito, diz Dias (2005, p. 55)

A única referência à questão de raça que aparece na proposta de LDB produzida pelas instituições representativas dos educadores em nível nacional está no capítulo II, Da Educação Escolar de 1ª Grau, Art. 32, parágrafo único que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Após intensas discussões com a sociedade civil, que foram possíveis graças ao processo de democratização que o país havia passado, inclusive com a primeira eleição direta para presidente em 1988, foram feitas alterações e no ano de 1990 foi apresentado o texto substitutivo, que em seu capítulo VII, da Educação Básica, no artigo 38, inciso III: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro”. Vale observar que o texto em questão não especifica qual raça deve ser levada em conta, e que diante da questão racial no país, apesar de representar um avanço, ainda foi muito pouco.

Mudanças importantes viriam a ser incorporadas ao texto da LDB no começo do século XXI. Alterações significativas foram promovidas pela Lei n. 10.639 de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003), e pela Lei n. 11.645, de 2008, que ampliou a citada obrigatoriedade alcançando também a temática da cultura indígena (BRASIL, 2008).

2 EVASÃO ESCOLAR E EVASÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE NEGRA

Neste capítulo, que está organizado em duas seções discutimos a questão da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro e a evasão escolar do negro.

Para isso, analisamos os dados constantes na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019, realizada pelo IBGE.

Na primeira seção é abordado o conceito de evasão escolar e os principais fatores de sua ocorrência no Ensino Médio brasileiro, em seguida é feito o recorte étnico-racial, onde são apresentados dados, através de gráficos, evidenciando que a taxa de evasão entre os alunos negros é maior que entre os alunos brancos.

2.1 A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Um dos principais papéis da escola é o de preparar os alunos para agir criticamente e ativamente na sociedade através do desenvolvimento das habilidades sociais, físicas e cognitivas, porém existem obstáculos que impedem muitos jovens de frequentar a escola, seja por abandono ou por evasão.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem-se evasão quando o estudante não retorna à escola, diferente do abandono, em que o estudante se afasta da escola, mas retorna no ano seguinte. A este respeito, Ferreira e Oliveira (2020) complementam que é considerado evasão escolar quando o aluno se ausenta da escola durante o ano letivo sem apresentar uma justificativa legal. Ao evadir-se da escola, o aluno não tem sua matrícula efetiva para o ano seguinte.

Muitos são os fatores que causam o abandono e a evasão escolar, dentre eles, vale destacar o desinteresse e a falta de motivação dos jovens, a gravidez na adolescência e a necessidade da inserção precoce no mercado de trabalho afim de gerar renda para as famílias. Junta-se a esses motivos a falta de adaptação curricular e a falta de práticas pedagógicas que façam populações historicamente excluídas sentirem-se realmente representadas no contexto escolar (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

Oliveira, Marques e Alves (2021) analisam a evasão escolar como uma situação em que o aluno deixa a escola sem o intuito de voltar, seja por não ter feito a matrícula no ano anterior ou quando em algum período do ano letivo ele deixa de frequentar a escola. A evasão escolar é um grave problema social, uma vez que a pessoa ficará marginalizada perante a sociedade.

A evasão pode ocorrer no interior da escola como caso de desinteresse, falta de um currículo adaptado à realidade dos alunos ou até mesmo o silenciamento perante o preconceito sofrido na escola ou no exterior, no caso de famílias consideradas como desestruturadas, onde o adolescente precisa trabalhar para complementar a renda familiar, ou mesmo em casos de gravidez na adolescência. (OLIVEIRA; MARQUES; ALVES, 2021).

Do ponto de vista normativo, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 2º afirma que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Ou seja, é tanto dever do governo, quanto das famílias, cuidar dos adolescentes, garantindo-lhes condições de acesso e permanência na escola, para assim almejar um futuro melhor. Porém mesmo sendo um direito assegurado, a educação não é uma realidade para todos os cidadãos e por mais que seja debatido o problema do abandono e da evasão, tal quadro ainda está distante de ser solucionado (RATUSNIAK, 2022).

Para Carvalho (2005), a educação no Brasil tem enfrentado diversos problemas, tais como a falta de valorização dos profissionais da educação, falta de investimento em infraestrutura das escolas, e soma-se a estes o problema da evasão escolar e do abandono, uma vez que considerando-se que o aluno que deixa de frequentar a escola tem uma tendência maior de ser marginalizado, como isso, passam a ocupar subempregos ou trabalhos informais e tem mais dificuldade de se posicionar criticamente diante dos problemas sociais e políticos, o que o impede de lutar por mudanças.

Segundo Rastusniak (2022), para compreender o problema da evasão escolar é necessário entender como a educação foi implementada no país. Os problemas educacionais brasileiros têm origem ainda na monarquia, quando se enfrentava a falta de qualificação dos professores. Recentemente a formação dos professores tem sido aperfeiçoada, sendo o professor o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, assim como o aluno, que devem buscar em parceria a construção do conhecimento.

O destaque à falta de condições de trabalho docente aparece também nas reflexões de Queiroz (2002, p. 2), para quem

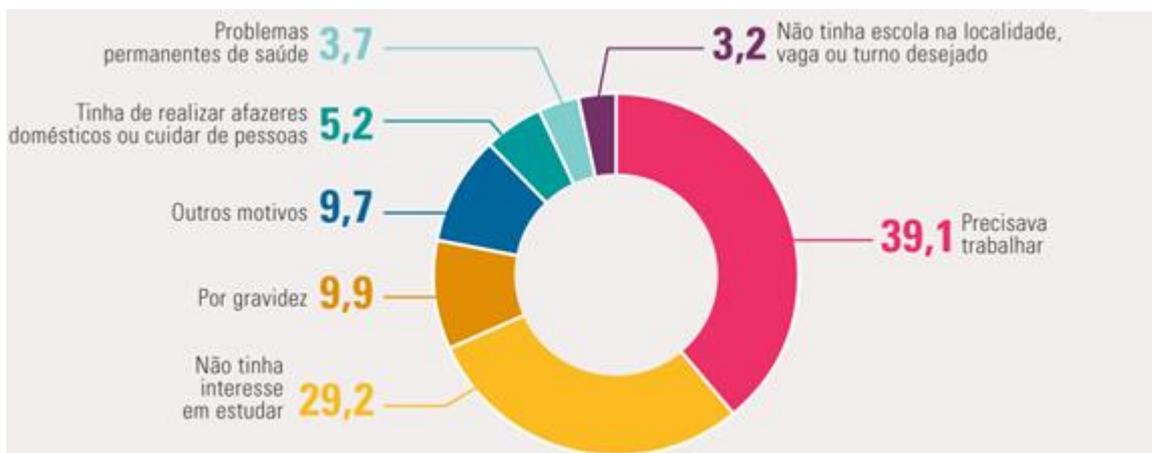
[...] a evasão escolar, que não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da não valorização dos profissionais da

educação, expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho.

Como visto, o problema da evasão escolar é multifatorial, sendo atribuído à escola, geralmente, responsabilidade pelo fato de não atrair os alunos, pelo excesso de rigor e de regras disciplinares, pela falta de professores, pela falta de acolhimento a grupos historicamente alijados da educação escolar, bem como de estrutura material. Por outro lado, em relação ao aluno, atribui-se falta de interesse, violência e enfrentamentos entre pares e na relação professor-aluno, gravidez na adolescência e problemas diversos de saúde. Esses elementos se somam e contribuem para o problema da evasão escolar (CARVALHO, 2005).

Dados da pesquisa PNAD Contínua 2019 mostram que o abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos se dá principalmente por problemas econômicos, pela necessidade do jovem de trabalhar para sustentar a si mesmo e/ou contribuir com o sustento da família (39,1%). Esse dado, entretanto, concorre com o desinteresse pelos estudos (29,2%), seguido pela gravidez (9,9%), como visto na figura 1.

Figura 1 – Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos



Fonte: IBGE. PNAD Contínua Educação – 2019

Até o início do ano 2000, a falta de escolas era considerada o principal fator da evasão escolar, porém percebeu-se que a falta de recursos na educação não está entre os principais fatores, sendo o desinteresse na escola um deles. Independente do motivo, é fato que ao evadir-se da escola o adolescente está mais propenso à marginalização, aumentando as chances de serem excluídos das oportunidades de ascensão social. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020).

Nesse sentido, Boneti (2003, p. 35) argumenta que

Os evadidos da escola são também os excluídos sociais e é impossível entender a exclusão de forma fragmentada como a social, a econômica, a política, a escolar [...]. Qualquer tipo de exclusão compromete o indivíduo no seu papel de cidadão. [...] O ser humano é um cidadão quando tem participação integral na sociedade, quer seja na produção como através das esferas socioculturais [...] A exclusão social resume-se na exclusão do direito à cidadania onde quer que ela se manifeste.

Via de regra as pessoas que não possuem o Ensino Médio completo terão menos oportunidades, pois são vistas como incapazes de desenvolverem atividades mais complexas dentro de uma empresa, e assim terão sempre uma remuneração menor, em cargos de menor responsabilidade, entretanto o fato de não ter concluído o Ensino Médio ocorreu pela necessidade imediata de trabalhar para conseguir renda (BONETI, 2003).

Azevedo (2006), atribui à falta de investimento na formação dos professores importante parcela de responsabilidade pela evasão. Para este autor, que vê evasão e repetência em certa articulação, suas “causas e consequências estão ligadas a muitos fatores como social, cultural, político e econômico, como também à escola onde professores têm contribuído a cada dia para o problema se agravar, diante de uma prática didática ultrapassada” (idem, p.5). Nota-se que a evasão escolar tem vários motivos que podem ser internos ou externos à escola.

Segundo Ferreira e Oliveira (2020), o nível de escolaridade está em ordem inversa às chances de uma pessoa ser marginalizada, pois quanto maior o seu grau de instrução, menor é a chance de perder o emprego, de entrar para o mundo do crime, sendo assim desvalorizado perante a sociedade. Sendo assim, a educação escolar é primordial no contexto social e econômico do país.

No mundo globalizado a educação faz parte e nela está inserido o problema da evasão escolar, que deve ser combatido e para tanto é necessário entender suas causas, o que implica em compreender também como se dá o interesse dos alunos pelo Ensino Médio. No caso específico dos alunos negros, nota-se a falta de identificação deles com o currículo, uma vez que a presença do negro nos materiais didáticos quase sempre é feita de forma negativa, negligenciando a importância desses sujeitos na sociedade brasileira. Cabe observar que tal fato ocorre pelo fato da narrativa histórica ser feita pelos dominadores, no caso o homem branco europeu.

A partir dos autores consultados, vemos que o interesse dos alunos no Ensino Médio pode ser visto de forma processual. Krawczyk (2009) identifica entre jovens das classes populares três etapas: no primeiro ano haveria um grande entusiasmo, principalmente por terem possivelmente alcançado um grau de instrução maior que os demais membros da família; no

segundo ano começaria a surgir o desinteresse, motivado pela dificuldade de aprendizagem em algumas disciplinas e também pela falta de interação satisfatória com os colegas - já que a escola é também um importante espaço de interação social; e no terceiro ano a falta de interesse aumenta ainda mais, uma vez que é o fim de um ciclo e muitos alunos não têm a perspectiva de continuidade dos estudos, associando-se, a isso, a necessidade de trabalhar e a dificuldade de conciliar a jornada de trabalho com a escola.

Para Neri (2009) os alunos buscam um propósito ou fim na escola, não entendendo que ela faz parte do processo e devido à dificuldade de seguir na escola, não a enxergam como fundamental para mudança social e acabam por abandoná-la. Essa falta de expectativa em alcançar melhores condições de vida através da educação faz com que os jovens de origem mais humilde abandonem os estudos para entrar no mercado de trabalho, assim percebe-se que a pobreza e a evasão escolar são problemas que caminham lado a lado.

Como começam a trabalhar precocemente, é necessário que esses jovens estudem no período noturno, com isso fica evidente que a principal causa de evasão nesse período se deve pelo cansaço dos jovens à noite, o que diminui seu rendimento escolar e em contrapartida não conseguem atingir um desempenho satisfatório, acabam reprovando e com isso abandonam a escola (ROCHA, 2010).

Outro fator que contribui muito para a evasão escolar é, no caso das jovens estudantes, a gravidez na adolescência. Ao engravidar, as alunas têm sua rotina alterada e com o nascimento dos filhos encontram dificuldades para conciliar o cuidado da criança com os estudos, principalmente por não terem com quem deixar os filhos para continuar frequentando a escola ou até mesmo pela necessidade de trabalhar para sustentar a criança (OLIVEIRA; MARQUES; ALVES, 2021).

Nesse panorama geral das possíveis causas da evasão escolar, cabe mencionar, ainda, situações envolvendo pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH). A inclusão escolar é uma reivindicação poucas vezes verificada em sua totalidade na educação básica. Muitas vezes confundida no ambiente escolar com acessibilidade ou eliminação de barreiras físicas (como se a mera presença de rampas fosse garantia de inclusão), “não obstante o amparo legal conquistado, ainda persistem, no âmbito educacional brasileiro, práticas contraditórias e concepções pouco favorecedoras da escolarização, da emancipação e da participação social da pessoa com deficiência” (PEREIRA; MÁRQUES, 2020, p. 1). Tais contradições também resultam em abandono e em evasão.

Nota-se, nesse sentido, que não são apenas os alunos com dificuldades que abandonam a escola. A evasão ocorre também entre alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), o

que se dá geralmente quando estes não recebem atenção e tratamento adequados e perdem, com isso, a motivação para frequentar a escola. Como postulado por Ratusniak (2022), há casos em que a aparente facilidade para aprender se faz acompanhar por dificuldades no estabelecimento das relações interpessoais, resultando em uma falta de socialização satisfatória que se torna um fator a mais a contribuir para afastá-lo da escola (RATUSNIAK, 2022).

Trate-se ou não de estudantes com AH/S, a questão do desinteresse merece especial atenção. O estudo da literatura produzida sobre o assunto apontou que, em muitas pesquisas de campo, a evasão escolar foi atribuída por professores e gestores ao desinteresse dos alunos. Nesse sentido, cumpre observar, que por trás dessa falta de interesse, existe algo – seja a dificuldade da escola se conectar às culturas juvenis nela presentes, seja o cansaço por um dia exaustivo de trabalho (MÁRQUES, 1997), seja a vergonha que eles sentem no ambiente escolar, frente à dificuldade com os conteúdos ou por não terem condição financeira de adquirir os materiais escolares, necessitando, assim, utilizar os que são oferecidos pelo governo e deixando claro aos colegas sua condição financeira desfavorável (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020).

Por fim, outro fator relevante é a defasagem de conteúdo, que também gera o que está sendo chamado de desinteresse dos alunos, uma vez que por mais que ele se esforce, não consegue entender os conteúdos, pois têm requisitos que deviam ter sido aprendidos nos anos anteriores.

2.2 ENSINO MÉDIO E EVASÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE NEGRO

A evasão escolar é um problema muito presente no Ensino Médio, e que atinge em especial a determinados segmentos da população: estudantes de ambos os sexos pertencentes às classes trabalhadoras, estudantes do sexo feminino que engravidam precocemente, estudantes com deficiência, TGD e AH, e estudantes negros. Nos limites deste trabalho, interessa-nos discutir a evasão deste último segmento reconhecendo sua intersecção com a classe social, o que nos leva a ponderar sobre o racismo estrutural.

Almeida (2019) nos lembra que, a partir da noção de raça, surgiram os termos discriminação racial e preconceito racial, sendo que o primeiro se refere ao tratamento diferenciado oferecido a alguém por pertencer a determinado grupo racial, enquanto o segundo baseia-se na noção formada sobre algum grupo, mesmo que não seja discriminatório. De acordo com as ideias citadas, infere-se que o racismo é estruturado em ações continuadas, sejam

conscientes ou inconscientes, que têm por finalidade trazer desvantagens ou oferecer vantagens a alguém de acordo com sua raça (ALMEIDA, 2019).

Seguindo o mesmo raciocínio, temos, então, o racismo institucional, que ocorre dentro das instituições, de forma velada, oferecendo vantagens para alguns e dificuldades a outros, mesmo que de forma indireta, de acordo com o grupo racial a que pertencem. Almeida (2019) destaca que nesse processo, o racismo adquire dimensões políticas, econômicas e sociais, de acordo com o interesse do grupo que está no poder, que faz uso deste para justificar sua manutenção no controle das instituições.

Oliveira, Marques e Alves (2021) identificam as origens do racismo institucional em 1888, com a abolição do trabalho escravo. Naquele momento o Estado tornou pública a opção racista por investir na vinda dos imigrantes europeus, em vez de investir na educação e qualificação profissional dos negros libertos. A falta de investimento na educação dos negros impossibilitou que eles disputassem em igualdade com os europeus uma colocação melhor no mercado de trabalho, mantendo assim a sua condição de pobreza. “Compreende que os impactos no acesso à educação foram um dos principais motivos da manutenção da condição de desigualdade racial, no Brasil” (OLIVEIRA; MARQUES; ALVES, 2021, p. 10). Deste modo nota-se que a negação da oferta da educação pública, pelo Estado, demonstrou uma compreensão das elites jurídico-políticas e latifundiárias e mesmo aos industriais nascentes de que o trabalho livre, de matiz europeia, atendia mais ao capitalismo nascente de que promover o acesso à escolarização aos recém libertos. Haja vista que os trabalhos domésticos ou aqueles que exigiam menor qualificação poderiam prescindir da escolarização. Fato que esse projeto de nação, por sua vez, manteve os negros à margem do processo de desenvolvimento econômico que se seguiu.

De acordo com o IBGE (2019) aproximadamente 56% da população brasileira, ou seja, mais da metade é negra, entretanto em um levantamento sobre Desigualdade Sociais por Cor ou Raça, feito em 2018 pelo IBGE, constatou que os brancos ocupam 68,6% dos cargos gerenciais no país, enquanto a representatividade dos negros é de aproximadamente 30%. Ainda sobre a ocupação, revelou que 18,8% dos brancos têm subempregos, enquanto entre os negros a taxa é de 29%. A pesquisa mostra também que 15,4% dos brancos estão abaixo da linha da pobreza, enquanto que entre os negros são 32,9% (IBGE, 2019).

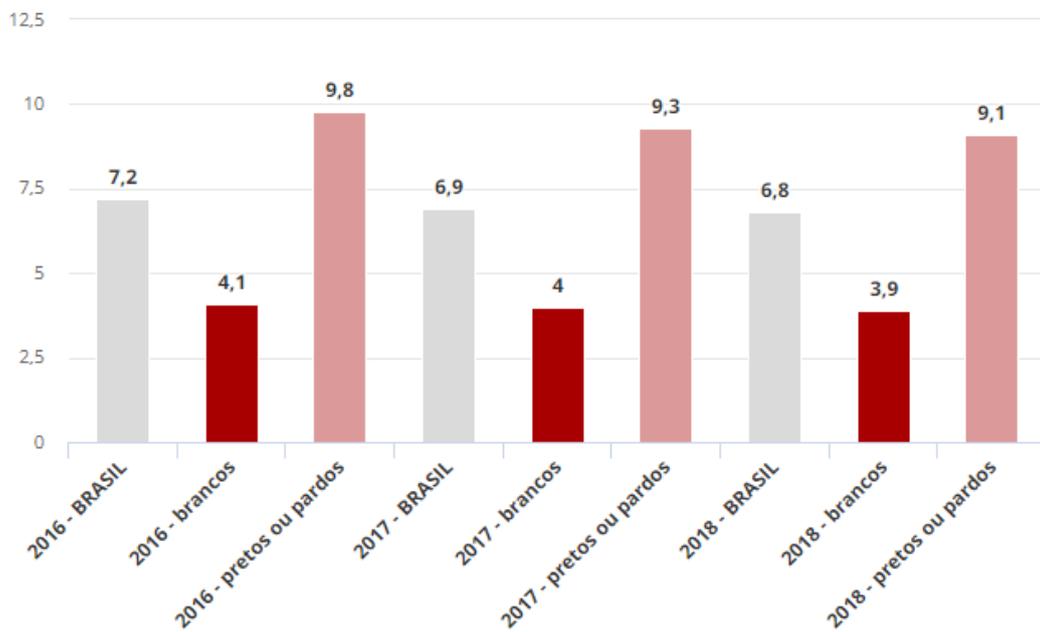
Por sua posição de marginalizados, os jovens com pouca renda, que em sua maioria são negros, estão mais propensos à evasão, seja pela necessidade de contribuir com a renda familiar ou pela gravidez na adolescência, somando a isso a questão do desinteresse e da falta de motivação (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

Conforme observado na PNAD Contínua 2019, a evasão ocorre com maior incidência na adolescência, uma vez que os dados mostram que 7% da população entre 15 e 17 anos não frequentam a escola. Sendo essa a idade que os alunos estariam cursando o Ensino Médio (IBGE, 2019).

Ao analisar a família dos jovens observa-se que o grau de escolaridade, gênero e a cor da pele influenciam diretamente no avanço escolar, uma vez que os filhos de um homem branco, com pelo menos o Ensino Médio completo e morador da zona urbana tem 79% de chances de terminar o Ensino Médio na faixa etária sugerida, essa porcentagem cai para aproximadamente 21% em Santa Catarina e 65% no Maranhão, quando a chefe de família é mulher, negra, sem alfabetização e moradora da zona rural (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

Outro índice a ser considerado é relacionado às taxas de analfabetismo por raça/cor, conforme a figura 2.

Figura 2 – Analfabetismo no Brasil por raça/cor (%)



Fonte: IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais 2019

Ao analisar o gráfico (Figura 2) percebe-se o quanto a população negra é excluída no país, restando-lhes os maiores índices de analfabetismo nos três anos abarcados pela PNAD Contínua: 2016, 2017 e 2018. Tal dado reforça o argumento da desigualdade racial, que tem início com a exploração do trabalho infantil sofrida pelos negros, cujas consequências implicam diretamente no seu acesso à escola, que acontece de forma precária, aumentando a reprovação,

o que gera o abandono e posterior evasão dessa população da escola (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020).

Os baixos índices socioeconômicos que retratam as condições da maioria da população negra, desde o período pós-abolição, é um fenômeno social que atesta o grau de exploração e exclusão reinante na sociedade brasileira. Sejam nos relatos históricos ou nos mais diversos levantamentos, constata-se o quanto a população negra vem sofrendo em termos de escolaridade, mortalidade infantil, violência urbana, local de moradia, saneamento básico, mercado de trabalho, concentração de renda e outros aspectos reveladores da cidadania de um povo (SOUZA, 2013 p. 6).

Ratusniak (2022) chama a atenção para o fato de que, apesar de a Educação Básica gratuita ser um direito constitucional, o acesso e a permanência se dão de forma desigual, o que pode ser inferido pelo gráfico acima (Figura 2).

Gomes (2017, p. 47) afirma que:

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.

O analfabetismo no Brasil é maior entre os negros, o que evidencia a desigualdade social entre brancos e negros. É necessário entender que essa desigualdade é fruto do racismo, que muitas vezes é silenciado ou naturalizado pelo fato da sociedade brasileira ter origem escravista.

Figura 3 – Adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio (%)



Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – 2019

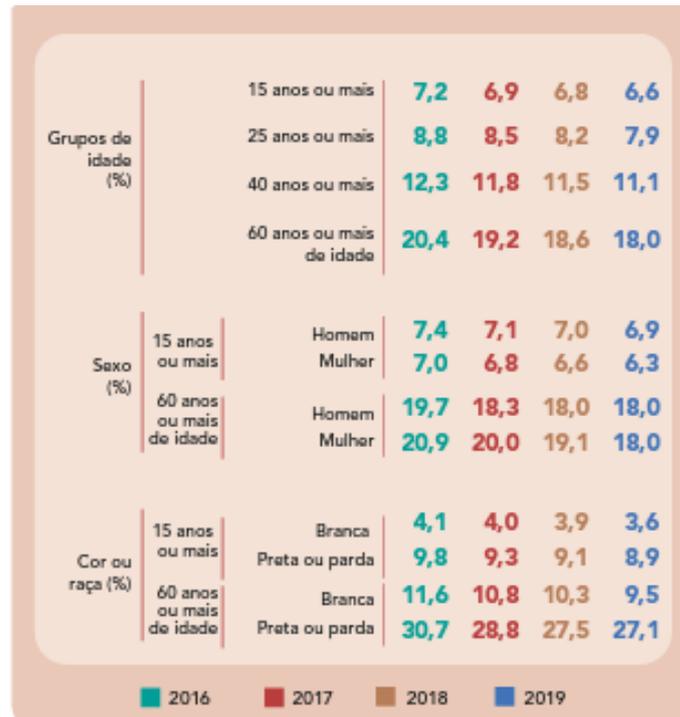
O gráfico da figura 3 mostra a disparidade entre brancos e negros, enquanto a taxa de abandono a escola entre adolescentes de 15 a 17 anos, no Ensino Médio é de 6,1% entre os brancos, e entre os negros 8,4%. Em relação à defasagem escolar, a desigualdade é bem mais evidente, os brancos com atraso escolar são 17,4%, enquanto entre os negros é de 26,7%, ou seja, pouco mais de um quarto da população negra nessa faixa etária já foi reprovado. Quando analisada a questão de renda, nota-se que entre os 20% mais ricos o abandono escolar é de 1,4%, e de 11,8% entre os 20% mais pobres, deixando evidente que a renda é fator relevante para o acesso e a permanência na escola e também está presente na questão de reprovação, sendo que esta é de 33,6% entre os mais pobres, enquanto entre os mais ricos é de 8,6%. (IBGE, 2019).

Segundo Candau (2011) é necessário preparar a escola para trabalhar com a diversidade, visando assim obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem, porém, não se deve considerar apenas as individualidades de cada aluno, mas também as dimensões culturais, sociais e históricas.

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011 p. 246).

Tanto em relação ao abandono quanto a defasagem escolar, as taxas percentuais são maiores entre os negros, e essa desigualdade educacional é reflexo do que ocorre na sociedade. É necessário adequar o ensino para que as diferenças sejam respeitadas no interior das escolas, promovendo a crítica sobre os principais fatores da defasagem e evasão escolar visando suprimir as causas estruturais. É necessário deixar de lado o hábito de “romantizar” as conquistas individuais, que consideram resilientes os alunos negros que permanecem na escola, mesmo com tantos obstáculos e cobrar do Estado políticas públicas que possibilitem diminuir a desigualdade existente entre os alunos negros e brancos.

Figura 4 – Taxa de analfabetismo (%)



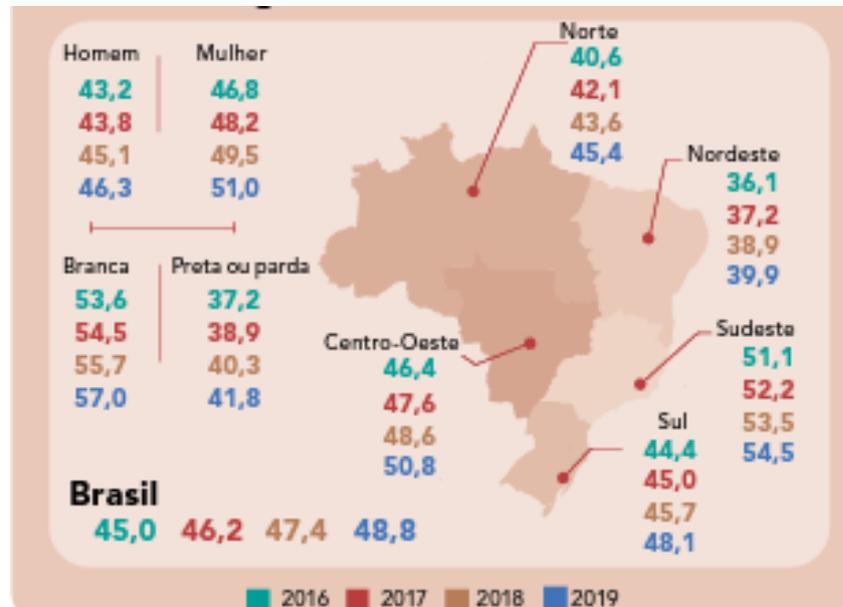
Fonte: IBGE. PNAD Contínua 2016-2019

É visível a diferença no nível de instrução, quando feito o recorte racial nas pessoas com mais de 15 anos, pois observa-se que nos dados finalizados no ano de 2019 a taxa de analfabetos entre os brancos era de 3,6%, enquanto que o percentual de analfabetos negros é bem mais elevada 8,9%, notando uma diferença de 5,3 pontos percentuais. (IBGE, 2019).

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012 p. 735).

A análise do gráfico da figura 4 mostra que tanto entre os mais velhos, quanto entre os mais novos, a taxa de analfabetismo entre os negros é quase três vezes maior que entre os brancos, e por mais que o analfabetismo diminuiu no país, é necessário observar que a desigualdade se mantém inalterada. Sendo a educação a principal ferramenta de ascensão social, isso fez com que os movimentos negros lutassem pelo acesso e a permanência dos negros no sistema educacional brasileiro.

Figura 5 – Pessoas de 25 anos ou mais que concluíram o ensino básico – por sexo e raça

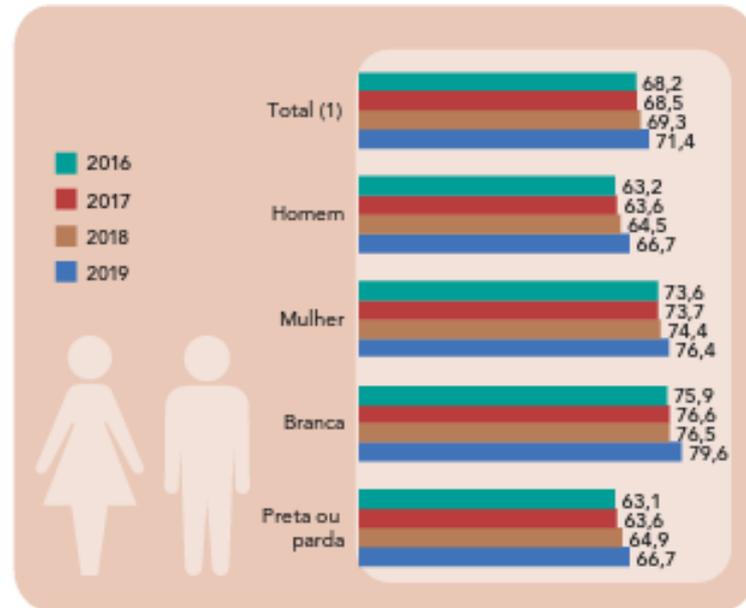


Fonte: IBGE. PNAD Contínua Educação – 2019

O gráfico da figura 5, mostra que em relação à educação básica, que contempla a instrução obrigatória, até a conclusão do Ensino Médio, os dados mostram que em 2019 essa etapa foi concluída por 57% das pessoas brancas e que apenas 41,8% da população negra concluiu esse nível de ensino, o que mostra uma diferença de 15,2 pontos percentuais, nesse recorte racial. (IBGE, 2019).

Nesse sentido, ainda cabe salientar que a diferença caiu em comparação a 2016, porém continua alta, deixando evidente que a desigualdade no acesso e permanência na escola está relacionada ao grupo racial ao qual se pertence.

Figura 6 – Taxa ajustada de frequência escolar no Ensino Médio, por sexo e raça



Fonte: IBGE. PNAD Contínua Educação – 2019

A Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13005/2014, estabelece “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014). Entretanto, até o ano de 2019 nenhuma das duas metas tinham sido alcançadas, uma vez que a taxa de frequência dos adolescentes entre 15 e 17 anos foi de 71,4%. Nesse sentido, cabe frisar que, no tocante a cor ou raça, a frequência entre os brancos permanece sendo mais elevada (79,6%) em comparação à frequência entre os negros (66,7%), sendo essa uma diferença significativa que se manteve inalterada de 2016 para 2019 (IBGE, 2019).

O abandono escolar é verificado com maior intensidade a partir dos 13 anos, ainda no ensino fundamental, idade na qual a diferença entre brancos e negros é praticamente a mesma. Observa-se um crescimento exponencial a partir dos 15 anos, no Ensino Médio - e ao longo do Ensino Médio é possível verificar a desigualdade entre esses grupos raciais. Destaca-se, ainda, a desigualdade ao final do ciclo, o que ocorre ao analisar a faixa de 18 anos para 19 anos, pois entre os brancos ela diminui de 15,2% para 14,9% respectivamente, enquanto entre os negros ela sofre um grande aumento saindo de 15,9% aos 18 anos e chegando a 19,2%, evidenciando a defasagem e a reprovação faz com que os negros procurem terminar tardiamente seus estudos e por muitas vezes não consigam concluí-los, o que termina resultando em evasão escolar (IBGE, 2019).

Em seu conjunto, os dados aqui discutidos desvelam a persistente desigualdade educacional entre brancos e negros. Apesar dos progressos, a conclusão da educação básica, dentro da idade adequada, continua distante da realidade de muitos jovens. Nesse sentido, destaca-se a situação da população negra, que é a que mais sofre para se manter na escola uma vez que os índices de reprovação, defasagem educacional e evasão escolar são maiores entre os negros do que entre os brancos.

3 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo nos propomos, na seção 3.1, a analisar a legislação geral e educacional referente ao acesso e à permanência na escola – em especial no Ensino Médio, para, na seção 3.2 discutir políticas públicas federais relacionadas à redução da evasão escolar e favorecedoras do acesso e da permanência do jovem negro no Ensino Médio.

Conforme informado na Introdução, recorreremos, aqui, a documentos oficiais referentes à temática e posteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988, com ênfase no período 2003-2020. Na análise, foram observados a apresentação do direito à educação, o tratamento dado às questões de acesso e da permanência no Ensino Médio, e possíveis recortes étnico-raciais.

3.1 LEGISLAÇÃO SOBRE O ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Analisar o acesso ou permanência dos alunos negros levando em consideração o recorte racial, não é meramente uma questão de quantidade, mas deve-se levar em conta o processo de dominação que historicamente foi imposta a esses sujeitos.

Ao refletir sobre igualdade no acesso durante as diferentes etapas de escolarização, percebe-se que é uma questão de justiça social, sendo assim se faz necessário analisar a legislação que visa uma educação mais justa e diversa.

Segundo Floriano e Cruvinel (2022) a educação é um direito garantido em leis, para formar cidadãos, porém garantir o direito não implica em garantia plena da cidadania. As referidas leis, objeto também de nossa análise, são a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA) – Lei 8069/1990, e a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Na Constituição Federal constam os temas do direito à educação (tratado no Capítulo III – Seção I: Da Educação), e do acesso e permanência na escola, contudo, a apresentação deste é ausente de um recorte étnico-racial⁶.

No artigo 6º, a educação, assim como a moradia e a alimentação são citados como direitos sociais:

⁶ A questão étnico-racial aparece no Art. 3º, inciso IV, que estabelece que dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil está “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, e no § 1º do Art. 215, segundo o qual “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988).

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988).

No artigo 205, se estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123).

Percebe-se, portanto, que a educação é um direito constitucional que transcende a individualidade, uma vez que através do seu acesso é possível que aconteça o desenvolvimento social, político e econômico da sociedade, sendo assim, é de suma importância para que os cidadãos sejam incluídos e consigam usufruir dos bens e serviços sociais. O direito à educação vem estruturado no artigo 208:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Vê-se, assim, que no texto constitucional a garantia da educação como direito de todos está articulada ao dever do Estado de ofertá-la, ou seja, à incumbência do poder público em relação à prestação do serviço educacional. Nota-se que a Constituição Federal de 1988 considerou pela primeira vez o direito à educação como um direito social, considerando dever do Estado e da família garantir esse direito. Observa-se, também, que o direito à educação foi estendido à creche e à pré-escola.

Enquanto o artigo 208 do citado documento estabelece o direito à educação, é no art. 206 que encontramos a única menção do texto constitucional aos temas do acesso e da permanência na educação básica. Nele se apresenta, em seu inciso I, a determinação de que o

ensino será ministrado tendo como um de seus princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

A este respeito, cabe ponderar que até 1988, a legislação em suas linhas gerais não se preocupava com as minorias e nota-se a ausência de políticas que garantissem o acesso e permanência dos negros à educação, momento em que cabe a reflexão: a quem a legislação atendia?

Artes e Unbehaum (2021) enfatizam a necessidade de observar cuidadosamente o processo de ensino quando considerado o recorte racial afim de promover uma educação onde todos possam aprender, pois mesmo com a crescente presença dos alunos negros na escola, se observa que o pior desempenho em todas as etapas educacionais é do aluno negro, o que evidencia que a educação não atende a todos, sendo necessário analisar quais mudanças são necessárias para diminuir a desigualdade educacional.

Há muitos estudantes que, embora matriculados em uma escola de ensino fundamental não aprendem o necessário para suas vidas e existem grandes diferenças de aprendizados entre grupos de alunos, definidos por critérios sociodemográficos, como gênero, cor-raça, nível socioeconômico (NSE) e região de residência (SOARES; DELGADO, 2016, p. 756).

Dada a desigualdade existente na educação básica, com especial atenção à evasão escolar do aluno negro no Ensino Médio, pode-se afirmar que o direito à educação, posto na Constituição Federal de 1988, não é efetivo, uma vez que não garante educação à totalidade da população brasileira.

Em consonância com a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece, em seu Art. 53, que

[...] A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990).

Esse artigo do ECA trouxe importante avanço no campo das legislações, potencializando, assim, as condições de garantia à educação, garantindo aos educandos que os educadores respeitarão suas individualidades e incentivando a presença da família nas escolas,

onde podem participar ativamente das discussões sobre os critérios avaliativos dos alunos, aos conteúdos que lhes serão ofertados, enfim que participe ativamente de sua vida escolar. Ao garantir o direito à vaga na escola mais próxima de sua moradia ou a obrigatoriedade do transporte gratuito na inexistência de vagas, pretende-se assim diminuir a evasão escolar, uma vez que em teoria facilitaria seu acesso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) ressalta o que postula a Constituição Federal em relação ao direito e ao acesso à educação. No documento, em seu artigo 2º, se assevera que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e no art. 3º se estabelece que “o ensino deverá ser ministrado nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Observa-se que mesmo com a garantia legal, o direito nem sempre é efetivado quando se trata de minorias políticas, nesse caso específico os alunos negros, uma vez que não basta garantir o acesso, mas encontrar meios para que os alunos permaneçam na escola.

O documento trata do acesso e da permanência em algumas passagens. No art. 5º

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I – recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

É essencial garantir o acesso, porém é de suma importância garantir a todos condições de permanecer na escola com sucesso, ou seja, quando no interior da escola que esse sujeito consiga aprender e desenvolva as habilidades e competências básicas para viver em sociedade.

Para Torres (2010) é a partir da garantia ao direito à educação que se tem acesso aos demais direitos, pois tanto a Declaração dos Direitos Humanos, como a Constituição Federal citam a educação como imprescindível para se manter os direitos humanos, pois é a partir de seu acesso que a pessoa tem conhecimento de seus direitos e assim luta por eles. Assim, nota-se a existência de leis que visam garantir o direito ao acesso e à permanência na escola que

foram se aprimorando ao passar do tempo, porém essas leis ainda não mencionam de forma específica como será garantido o acesso e a permanência dos menos favorecidos, inclusive elas não mencionam em nenhum momento o recorte étnico-racial.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Após uma breve análise da legislação que garante o acesso e a permanência na escola – o que se dá dentro da compreensão da educação como um direito fundamental de natureza social – cabe refletir sobre políticas públicas que se voltam à temática.

De acordo com Höfling (2001), para avaliar corretamente uma política pública é necessário compreender quais decisões foram tomadas, que escolhas foram feitas e como foi implementada, além de conhecer os modelos avaliativos utilizados nessa intervenção governamental.

Para compreender a implementação de um programa ou política pública, em um certo período é necessário entender, ainda, a concepção de Estado e políticas públicas (HÖFLING, 2001)

Segundo Höfling (2001), as políticas públicas são denominadas de políticas sociais quando visam a proteção social em sua implementação, pois são criadas para diminuir a desigualdade estrutural surgida a partir do desenvolvimento socioeconômico da sociedade, assim a educação é considerada uma política pública social, cuja responsabilidade é do Estado.

Para avaliar a implementação de uma política pública, principalmente as de caráter social, deve-se considerar diversos aspectos, tomando como referência a forma que o Estado se movimenta, para isso é necessário compreender a diferença entre Estado e governo.

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Isto posto, pode-se afirmar, pela perspectiva da autora, que políticas públicas são “o Estado em movimento”, através da implementação de programas e ações para um determinado setor da sociedade. Logo, o papel do Estado vai além das burocracias públicas, ele é o

responsável pela implementação, manutenção e avaliação das políticas públicas (HÖFLING, 2001).

Dentre as políticas públicas mais diretamente relacionadas às demandas do povo negro quanto à educação escolar destacamos a Lei 10.639 de 2003. Ainda que autores como o pesquisador Heller (2020, s/p) sustentem que “uma lei não é uma política pública”, não se pode negar que esta lei surge enquanto política afirmativa de reparação, reconhecimento e valorização do povo negro, o que faz ao determinar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto das redes públicas quanto da rede particular. Diz o documento em seu art. 26:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003a).

Essa mudança nos conteúdos programáticos, fruto da firme atuação do movimento negro, tem a intenção de diminuir a desigualdade educacional entre brancos e negros, uma vez que, ao identificar seu povo nas aulas e nos livros didáticos como protagonistas da história, os alunos negros (que, como visto no capítulo anterior, são maioria nos casos de repetência, defasagem e evasão escolar), se sentirão representados na sociedade brasileira, o que lhes trará o sentimento de pertencimento (FERREIRA; MÁRQUES, 2022).

De acordo com Veiga (2019), a desigualdade educacional começa na educação básica, sendo que a defasagem e a reprovação são maiores entre os negros. A dificuldade encontrada por esses sujeitos implica diretamente em seu acesso no ensino superior, onde mesmo conseguindo bolsa de estudo, pode vir a ter grande dificuldade com os conteúdos.

Assim, é necessário analisar o currículo escolar, a avaliação, a valorização dos educadores, incentivar a participação dos responsáveis nas ações escolares e fomentar o protagonismo juvenil através da organização de grêmios estudantis, além de garantir o acesso e a permanência do jovem negro na escola.

Também no ano de 2003, o Decreto no. 4.886 instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), expressando uma importante conquista da população negra brasileira para o enfrentamento de variadas formas de discriminação. Nesta política tem-se a intenção de minimizar as desigualdades raciais no país, através de ações de longo, médio e curto

prazo e tem como foco principal da ação a população negra, tendo como ações imediatas a identificação de raça/etnia a qual pertence cada um dos funcionários ou servidores através de autodeclaração e sobretudo o “esforço de eliminação de qualquer fonte de discriminação e desigualdade raciais direta ou indireta, mediante a geração de oportunidades” (BRASIL, 2003b).

Em linhas gerais esse projeto busca gerar oportunidades à população negra e afim de eliminar paulatinamente a desigualdade racial, conscientizando a população da importância das ações afirmativas e com isso conseguindo o apoio da sociedade, para tanto uma das medidas tomadas é a de identificar dentro do poder público a raça/etnia de seus funcionários, para então verificar a existência ou não da equidade racial e a partir desse ponto estabelecer ações para chegar à igualdade. A intenção é que essas medidas tomadas pelo poder público sirvam de parâmetro e norteiam às instituições privadas, diminuindo a discriminação racial e os malefícios que esta causa a população negra no Brasil.

Outro texto legal que se coloca como política afirmativa favorecedora do enfrentamento da evasão escolar do estudante negro é a Lei 12.288 de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, cujo objetivo é garantir igualdades de oportunidades, reconhecimento e difusão dos direitos étnicos de caráter individual e coletivos e combater a intolerância e discriminação sofrida pela população negra (BRASIL, 2010).

Munanga (2010) nos conta que o Estatuto tramitou nos órgãos legislativos por cerca de 10 anos, período em que sofreu várias críticas da mídia tradicional e de intelectuais que se intitulavam especialistas nas questões étnico-raciais. Durante a tramitação, parlamentares do Partido Democrata (DEM) protocolaram dois abaixo-assinados contra sua aprovação. A resistência para sua aprovação ficou evidente com o lançamento de alguns livros contrários a ele e também por debates na grande mídia, que contavam em sua maioria com representantes contrários à aprovação do Estatuto, que representa uma mudança benéfica à população negra e aos afrodescendentes, bem como à população indígena.

O projeto, de autoria do senador Paulo Paim (PT-RS), teve como relator o senador Demóstenes Torres (eleito pelo DEM-GO), que na época presidia a Comissão de Justiça e Direitos Humanos do Senado. Em seu relatório, Torres defendeu o livre exercício das religiões e cultos de origem africana, reconheceu a capoeira como esporte nacional e sustentou a necessidade de se punir práticas racistas, no entanto, retirou do texto do Estatuto incentivos para que as empresas contratassem trabalhadores negros, bem como rejeitou a criação de políticas de cotas raciais, justificando que o acesso ao ensino superior deveria se dar “por mérito” sob a argumentação de que “geneticamente não existem raças”. Cabe lembrar que, em

sentido semelhante, o mesmo parlamentar já tinha manifestado o entendimento de que mulheres negras escravizadas teriam relações consensuais com seus senhores, e que o tráfico negro não poderia ser considerado como uma violência exterior, sob a alegação de que este teria sido realizado pelos próprios negros africanos, que venderiam seus irmãos para os europeus.

Ainda que modificado na correlação de forças com vistas à sua aprovação, o Estatuto representa um avanço. Em seu primeiro artigo, o documento nos apresenta um oportuno rol de definições. A saber:

I – discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II – desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III – desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V – políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI – ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010).

Feito isso, no art. 56, inciso V, o citado documento determina que a promoção da igualdade de oportunidades e da inclusão social da população negra envolve, entre outras ações, a implementação de programas que “[...] incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior”. (BRASIL, 2010).

A aprovação do Estatuto, que sofreu diversas modificações ao longo do processo de tramitação, é de suma importância na luta contra as desigualdades e apesar das perdas, pode ser considerado um marco de esperança e mostra a necessidade de mobilização da população negra, que é maioria no país (56% da população), para buscar seus direitos lutando contra a discriminação e a desigualdade racial

Nota-se um avanço significativo na legislação e nas políticas afirmativas, porém a lei por si só é insuficiente para garantir o funcionamento efetivo e igualitário no Ensino Médio. Por mais que se tenha o amparo legal, dada a garantia da educação básica a todos os cidadãos,

não existem políticas específicas que viabilizem sua estruturação e implementação de forma a garantir a igualdade de acesso e permanência de ensino a todos.

Carneiro (2012, p. 15-17) enfatiza:

É curioso como, cada vez mais, falam sobre Ensino Médio economistas, engenheiros, empresários e jornalistas e, cada vez menos, professores, educadores, sociólogos, antropólogos, psicólogos, etc. É como se dissessem: a estes lhes falta competência [...]. Historicamente, o Ensino Médio foi das elites, e foi se abrindo uma concessão às classes populares, então „não importa que seja eficiente. Importa, sim, e só, que exista!

Observa-se a existência de leis e de políticas públicas que têm potencial para melhorar o acesso e a permanência do jovem negro no Ensino Médio, tais medidas inclusive enfatizam a necessidade de adaptar o currículo escolar à realidade da comunidade, então resta refletir sobre o que acontece de errado. Esse trabalho não tem a pretensão de adentrar nessa questão, mas pode-se aventar que a falha esteja na falta de diálogo entre legisladores, poder executivo, gestores, professores e integrantes dos movimentos negros, pois estes últimos são os que melhor conhecem os obstáculos que fazem com que parte significativa desses jovens abandonem precocemente seus estudos.

Outras políticas, que não tratam diretamente da questão étnico-racial, também têm potencial para contribuir para a permanência de estudantes negros no Ensino Médio, na medida em que fomentam o enfrentamento de obstáculos que se colocam fortemente nas trajetórias escolares desse público. Este é o caso do Bolsa Escola (2001) / Bolsa Família (2004), do Escola Aberta (2004), e dos Programas Caminhos da Escola (2007), Saúde e Prevenção nas Escolas (2007) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (2009).

Criado em 2001 como Bolsa Escola e reformulado e renomeado em 2004 como Programa Bolsa Família (PBF)⁷, esse programa garante a famílias pobres que têm crianças e/ou adolescentes matriculados na escola com frequência superior a 85% o direito a um benefício do governo federal (BRASIL, 2011).

Pesquisa desenvolvida por Santos *et al* (2019) conclui que referido programa teve um impacto muito relevante nos indicadores educacionais mais diretamente atrelados à manutenção do benefício: a frequência escolar e, por conseguinte, as taxas de abandono e evasão. Por outro lado, os autores identificaram diferenciais de raça/cor, gênero, meio urbano ou rural, que, destacam eles, reforça a necessidade de

⁷ Em agosto de 2021 o então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, alterou a nomenclatura para Auxílio Brasil.

[...] melhoramento no uso dos indicadores educacionais (principalmente desempenho e proficiência escolar) que tenham perspectivas multidimensionais da pobreza. Isso pode contribuir para ultrapassar compreensões parciais e muitas vezes distorcidas das condições dos programas sociais e seus beneficiários (SANTOS *et al.*, 2019, p.2244).

Criado em 2004, numa parceria entre o Ministério da Educação e a Unesco, o Programa Escola Aberta (PEA), por outro lado, incentiva a abertura das escolas estaduais que se encontram em regiões periféricas, aos fins de semana. A proposta é que, através da parceria entre a escola e a comunidade local, sejam ofertadas atividades culturais, de lazer, recreação e esportivas, assim como cursos e atividades que possibilitem a geração de renda aos moradores dessas localidades (BRASIL, 2021).

Importante observar que o PEA anuncia entre os critérios para a participação dos estabelecimentos de ensino a localização em área de vulnerabilidade social, a oferta dos anos finais do ensino fundamental e/ou médio e a presença de no mínimo 30% de um alunado atendido pelo Programa Bolsa Família, o que aponta para um público composto, segundo dados discutidos no capítulo anterior, predominantemente pela população negra.

Criado em 2007 com a intenção de oferecer a formação integral dos alunos, o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (PSE) atua no cuidado a saúde, nele são discutidas questões acerca da sexualidade, com o objetivo de diminuir os casos de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e a gravidez na adolescência, que está entre os principais fatores de evasão escolar no Ensino Médio, principalmente entre as alunas mais pobres e negras (BRASIL, 2021). Esse Programa é uma parceria entre o Ministério da Saúde e o da Educação e visa garantir o direito o acesso e a permanência na escola, uma vez que aproximadamente 10% dos casos de evasão escolar acontecem devido a gravidez na adolescência e cerca de outros 4% é decorrente de problemas de saúde, logo para garantir o direito à educação é necessário investir também na prevenção de doença e no planejamento familiar.

O PSE visa diminuir os problemas de saúde da população mais vulnerável, possibilitando a estes o pleno desenvolvimento escolar, contribuindo assim para formação integral de seu público-alvo que são os alunos matriculados na educação básica que contempla a educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio e a EJA. Esse programa é reavaliado bianualmente, sendo que na atual vigência (2021/2022) contou com a adesão de 5.422 dos 5.568 municípios brasileiros, contemplando 97.389 escolas e atendendo aproximadamente 23,4 milhões de estudantes (GOMES JÚNIOR; SILVA). Segundo Gomes Júnior e Silva, o PSE é aplicado através de temáticas das quais também tem relevância para este trabalho a Promoção da Cultura de Paz, Cidadania e Direitos Humanos, onde deve ser trabalhados assuntos acerca

dos direitos e deveres, a aceitação do indivíduo respeitando a diversidade cultural, momento em que se trata o racismo presente na sociedade.

Para diminuir a evasão dos alunos que residem na zona rural foi criado pelo governo federal, também em 2007, o Programa Caminhos da Escola que garante o transporte desses alunos até a escola mais próxima de sua residência, através de convênios entre os municípios e o governo federal, onde são fornecidos ônibus e uma verba de custeio (SILVA *et al.*, 2020). O objetivo do programa é criar onde não existe e ampliar ou renovar de forma padronizada a frota de veículos utilizados no transporte escolar de alunos que independente do motivo não conseguiram efetivar a matrícula em uma escola próxima de suas residências.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que foi criado em 1955 e até 1979 era nomeado de Campanha de Merenda Escolar, recebendo a nomenclatura atual após essa data. Segundo Torres (2010), o objetivo do programa é garantir aos alunos da educação básica ao menos uma refeição diária, de forma a garantir 15% de suas necessidades nutricionais

Art. 4 ° O programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o ano letivo (BRASIL, 2009, p. 5).

De acordo com Cavassin e Pinho (2013), a aprendizagem dos alunos é influenciada diretamente pela sua alimentação, assim, uma alimentação saudável, atendendo as necessidades nutricionais das crianças e adolescentes, auxilia no desenvolvimento físico e mental e com isso melhora a aprendizagem. A oferta de alimentação nas escolas atrai os alunos, pois para muitos deles é a única oportunidade de alimentação diária, reduzindo a evasão escolar.

Não existem muitos estudos sobre a aplicação do PNAE especificamente no Ensino Médio, ainda que os alunos desse nível já sejam beneficiários dessa política desde 2009 conforme a Lei n. 11.947 promulgada naquele ano. Um dos poucos estudos encontrados foi publicado por Santos (2018), em que se analisa a execução da PNAE na educação profissional de dois institutos federais.

A autora constata que

[...] o processo de implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS estava condizente com os preceitos legais estabelecidos para o programa. Observamos, ainda, as variáveis referentes às características do PNAE e da aquisição dos gêneros alimentícios na instituição/campus, a suficiência da infraestrutura física, material e funcional para o trabalho com o programa, a renda familiar dos beneficiários da alimentação escolar e os aspectos que a

influenciam, os dados educacionais dos contemplados no PNAE e a Política de Assistência Estudantil das instituições pesquisadas (SANTOS, 2018, p.28).

Reconhecendo que a nutrição, nas palavras de Santos (idem, p. 67), é “um dos aspectos fisiológicos da aprendizagem humana”, não se pode negar que, se bem planejada e executada, uma política voltada à alimentação escolar tem potencial para favorecer a permanência no Ensino Médio e a aprendizagem de estudantes das classes sociais menos favorecidas.

Por outro lado, cabe observar que a simples existência da política não é garantia de sua adequada implementação. Em sua pesquisa, Santos (2018) constatou que, nos dois institutos federais analisados, nem mesmo os nutricionistas encarregados tinham bom conhecimento das diretrizes da PNAE. Faltavam cursos de capacitação, bem como a compreensão de que o programa, tal como as demais políticas públicas, é dinâmico. Assim, as equipes responsáveis pela execução do programa precisam ter em clareza de que

O PNAE é muito mais amplo do que somente a oferta de alimentos. Ele envolve alimentação enquanto fator vital, suficiência e qualidade da alimentação enquanto determinantes para a saúde física e intelectual, e conteúdo sobre alimentação abrangendo aspectos biológicos, sociais, geográficos, culturais e políticos (SANTOS, 2018, p. 284).

Höfling (2001, p. 40) afirma:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”.

Importante observar que, ainda que favorecedoras do acesso e da permanência escolar de estudantes negros economicamente desfavorecidos, essas políticas educacionais sociais agora apresentadas não garantem que a educação oferecida seja de qualidade ou que resulte em uma aprendizagem significativa. Para isso, contribui mais diretamente a Lei 10.639 de 2003, que não apenas contribui para a correção de distorções sobre o povo negro até recentemente encontradas nos livros de História (FERREIRA; MÁRQUES, 2022), como também desvela os efeitos danosos do mito da democracia racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado buscou verificar as condições de acesso e permanência do jovem negro no Ensino Médio por meio da legislação e das políticas educacionais associadas a um contexto de evasão escolar.

Nesse percurso, no primeiro capítulo partiu do resgate da construção do conceito de “raça” como uma relação de poder baseada na justificativa de autores da biologia, foi estruturada uma sociedade classicista foi possível contextualizar a interdição e o posterior acesso do negro no espaço escolar brasileiro. Percebeu-se que num primeiro momento o negro foi impossibilitado de frequentar as escolas pela existência de leis que proibiam sua presença, e que, posteriormente, quando sua presença deixou de ser proibida, ela foi dificultada, principalmente pela falta de recursos para frequentar e arcar com eventuais custos como material escolar, vestimentas e mais tarde locomoção.

No Brasil o “mito da democracia racial” faz com que o racismo ocorra nas mais diversas ações cotidianas, podendo ser observado na pouca representatividade dos negros nos cargos de maior hierarquia, por esses sujeitos serem maioria entre a parcela dos mais pobres e habitualmente vistos de forma pejorativa nas instituições escolares, como culpados pela situação em que se encontram, mesmo quando sofrem racismo, que por muitas vezes é silenciado e entendido como “brincadeira”.

Aqui encontramos importantes aspectos que demonstram o quanto o negro teve negado o direito à educação e a importância da luta dos movimentos negros para conseguir que diminua a desigualdade que é imposta a esses sujeitos.

Temos no segundo capítulo uma análise com base nos dados da PNAD 2019 que evidencia a gravidade da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro, momento que nos permitiu ter a comprovação do quanto tem se negligenciado o acesso e sobretudo a permanência do jovem negro no Ensino Médio. Os dados deixam claro que esses sujeitos são os que mais abandonaram a escola, são os que estão com maior atraso escolar e os que têm a pior defasagem idade-série, liderando também os casos de analfabetismo.

No terceiro capítulo, começamos por identificar e analisar legislação com potencial para contribuir para o acesso e a permanência do jovem negro no Ensino Médio, quando pudemos observar que principalmente após a Constituição Federal de 1988 foram criadas diversas leis visando essa garantia, mas apesar disso elas têm se mostrado pouco eficazes, sendo necessário melhorar a forma que se divulga, acompanha e exige o cumprimento do que está disposto no texto legal.

Ao identificar e analisar políticas públicas federais relacionadas ao enfrentamento da evasão escolar – em especial no Ensino Médio – constatamos a existência de políticas sociais de caráter assistencialista que em muitos casos visam garantir apenas a presença desses sujeitos, sem qualquer garantia de que a aprendizagem ocorrerá de forma significativa para estes. No caso específico dos estudantes negros, cabe lembrar que este segmento tem o pior índice de aprendizagem em relação aos demais, o que está diretamente relacionado a defasagens cumulativas.

Cabe destacar aqui o desmonte das políticas públicas ocorrido na gestão do governo Bolsonaro (2018-2022), que cortou verbas da educação e reduziu o montante gasto em pesquisa em um período de grande dificuldade para os alunos mais pobres, que era o retorno as aulas após o afastamento desses alunos pela pandemia de Covid 19.

Assim, concluímos que as condições de acesso e permanência do jovem negro no Ensino Médio, apesar de terem melhorado nos últimos anos, ainda estão distantes do ideal, pois esses sujeitos continuam liderando as taxas de analfabetismo, evasão escolar, reprovação e defasagem escolar. Este quadro evidencia a necessidade de se repensar as políticas públicas existentes e mesmo de criar novas políticas, que reconheçam a relação entre trajetória escolar e recorte étnico-racial, a fim de diminuir a desigualdade educacional entre negros e brancos. Cabe, agora, analisar em que condições esses sujeitos concluem o Ensino Médio e como isso se reflete no segmento de seus estudos, uma vez que a defasagem tende a atrapalhar o acesso e também a permanência no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ARTES, A.C.A.; UNBEHAUM, S. As marcas de cor/raça no Ensino Médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e228355, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Gdzt7NqL7ncDdBfGH9KLWZD/?lang=pt&format=pdf>

AZEVEDO, F. V. M. de. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves” – Angicos/RN. **Dominium**, Natal, v. 1, p. 1-38, 2006. Disponível em: http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2. Acesso em: 18 out. 2022.

BARBOSA, I. M. F. **Enfrentando Preconceitos**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

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, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BONETI, L. W. (coord.) **Educação, Exclusão e Cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Básica I 2019** - Notas Estatísticas. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inepgov.br/d.ocumentos/186968101Notas+Estat%oC3%oADstic%2B%20da+Educa%oC3o/oA7o/oC3o/oA3o+Bo/oC3%oA1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 28 dez. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 17.716**, de 05 de janeiro de 1989. Brasília: Senado Federal, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Brasília: Senado Federal, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-354728-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. **Portal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS**. 2011. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas-spe/apresentacaoe>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172/2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=11077ao34htm. Acesso em: 20 fev. de 2022.

BRASIL. **Programa Escola Aberta**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARNAÚBA, R. A. **Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras Histórias, por outras Políticas Públicas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2019.

CARNEIRO, M. A. **O Nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira Educação**, n.28, p.77-95, abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782005000100007&script=sci_abstract&tlng=PT. Acesso em: 03 set. 2022

CASTRO, H. M. M. de. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista- Brasil século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CAVASSIN, P. M; PINHO, K. E. P. Influência da alimentação no desenvolvimento do aluno e na aprendizagem escolar. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Vol. I, Paraná: Governo do estado, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRIM, G. **Educação para uma Escola Democrática**. Rio de Janeiro, 1ª Ed, Saraiva, 1989.

COSTA, A. P., MARTINS, C. H. S., SILVA, H. C. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020.

CRI. **Articulação para o Combate ao Racismo Institucional**. Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, E. C. da S.; OLIVEIRA, N. M. de. Evasão escolar no Ensino Médio: causas e consequências. **Scientia Generalis**, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4>. Acesso em: 19 set. 2022.

FERREIRA, G. D. da M.; MÁRQUES, F. T. A questão étnico-racial no livro didático de História do 8º e do 9º ano do ensino fundamental. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37079>. Acesso em 10 jan. 2023.

FLORIANO, C. R. CRUVINEL, J. J. V. As políticas públicas educacionais e a redução da evasão escolar no Ensino Médio. **Revista Saúde e Educação**, Coromandel, v. 7, n. 1, p. 15 - 35, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTA-SAUDE/article/view/636>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FONSECA, M. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CAMPOS, M. M. *et al.* (Orgs.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Negro-Educa%C3%A7%C3%A3o-1-INEP.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2021

FREITAS, D. **O escravismo brasileiro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

GOMES JÚNIOR, W. R.; SILVA, N. **Políticas educativas e direitos de cidadania: programa saúde na escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo Bahiano, Cruz das Almas, 2021.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Geledés**, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relações-raciais-no-brasil-uma-breve-discussão/> . Acesso em: 10 fev. 2021.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, dez. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

HELLER, L. Relator da ONU: novo marco do saneamento pode aprofundar desigualdade. Entrevistador: Victor Ohana, **Carta Capital**, [s. l.], 22 jan. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/relator-da-onu-novo-marco-do-saneamento-pode-aprofundar-desigualdade/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30- 41, novembro/2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 20 mai. 2021.

IAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 96 à Lei 10.639 de 2003. *In*: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **PNAD Contínua Educação**, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 10 mai. 2021.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 set. 2022

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório da educação. **Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos**. 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar>. Acesso em: 03 set. 2022.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Boletim de análise político-institucional**. Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10505>. Acesso em: 05 out. 2022.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição, São Paulo: E.P.U., 2013.

MÁRQUES, F.T. **A maldição das ruas: o estigma do pivete**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Letras, UNESP, Campus de Araraquara, SP, 1997.

MÁRQUES, F. T. À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación** – REXE, v. 21, n.46, ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1224>. Acesso em: 15 set. 2022.

MÁRQUES, F. T. Construção e(m) ruínas: notas estrangeiras sobre o ensino jurídico brasileiro. *In*: DEL NEGRI, A. (org.). **Direito e Ensino Jurídico em Desordem**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

- MÁRQUES, F. T. Raça, racismo e educação: algumas reflexões. *In: II CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2022, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: UNIFESP, 2022b.*
- MARTINEZ, A. F. **Educar e instruir**. A instrução popular na corte imperial (1870-1889). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1996.
- MONTES, M. L. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. *In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (Org.). Raça e Diversidade*. São Paulo, EDUSP, 1996, p. 47-74.
- MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. *In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (Orgs.). Raça e Diversidade*. São Paulo, EDUSP, 1996, p.213-229.
- MUNANGA, K. Carta do ilustríssimo Prof. Kabengele Munanga às/aos colegas, companheiras e companheiros do CNPIR. **Geledes**, 6 dez. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-ilustrissimo-prof-kabengele-munanga-asaos-colegas-companheiras-e-companheiros-cnpir/>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).
- NERI, M. (Org.). **Motivos da evasão escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE CPS, 2009.
- OLIVEIRA, C. D.; MARQUES, S.; ALVES, R. Impactos do racismo estrutural no ensino contínuo da população negra: uma análise do norte de minas gerais. **Revista Ciranda**, v. 5, n.3, p. 198-216, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/259498102021036>. Acesso em: 03 set. 2022.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.
- OLIVEIRA, M. J. C. de. **Trajetórias escolares de alunos trabalhadores do Ensino Médio noturno – o significado da volta à escola**. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.
- PEPLINSKI, E. **Juventudes excluídas da escola no município de Guarapuava/PR: representações sociais de educadores sobre a evasão no Ensino Médio**. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1491>. Acesso em: 06 jan. 2023.

PEREIRA, D.; MÁRQUES, F.T. A Educação Especial e as Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Profissão Docente**, v. 20, n. 44, p. 01–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1374>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio. **IBGE: Agência de notícias**, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 11 mai. 2021.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **25ª Reunião anual da Anped**, Caxambu, v. 1, n. 1, p. 01-01, 2002. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NgTyyaM0yToJ:25reuniao.anped.org.br/lucileidedomingosqueirozt13.rtf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25 out. 2022.

RATUSNIAK, C.; SILVA, C. C. da. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. **Revista Educação, Cultura e Sociedade – RECS**, v.12, n.25, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/recs/article/view/6454/4718>. Acesso em: 03 set. 2022

ROCHA, L. **Evasão escolar no Ensino Médio noturno**. 2010. 42 f. Monografia (Licenciatura em Química) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RODRIGUES, J. B. **Racismo e evasão escolar**. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, G. R. dos. **O programa nacional de alimentação escolar na educação profissional: uma avaliação por triangulação**. Natal: Editora IFRN, 2018.

SANTOS, M. C. S *et al.* Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 24, v.6, p. 2233-2247, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/yqg93sK7XtqR5MYb4GQJMsC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2022.

SANTOS, R. J. dos. O que é, como surgiu? *In: Antropologia para quem não vai ser antropólogo*. Porto Alegre: Tomo editorial, 2005.

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. *In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (Orgs.). Raça e Diversidade*. São Paulo, EDUSP, 1996, p. 147-186.

SCHWARCZ, L. M. Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo da abolição brasileira. *In: CUNHA, O. M. G. da; GOMES, F. dos S. (Orgs.). Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo, Cia. Das Letras, 1993.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SEYFERTH, G. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, n. 93, Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, G. O. *et al.* Políticas públicas no combate à evasão e abandono escolar na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. **Revista de Psicologia**, Pernambuco, v. 14, n. 53, p. 1010-1025, 28 dez. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2925/4611>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: 2005.

SOARES, J. F. DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 754-780, 2016.

SOUZA, M. C. T. **Relações étnico-raciais na escola**: desafios contemporâneos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2021

SOUZA, M. Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 6, n. 12, p. 6-19, nov. 2013/fev. 2014. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/175/171>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOUZA, T. Z.; VASCONCELOS, V. O. **Negando a negação**: arquivos e memórias sobre a presença negra em Uberaba/MG, 1. ed., Curitiba: Appris, 2019.

TORRES, M. C. N. **Direito à educação**: a evasão escolar causada pelo trabalho infantil. 2010. Monografia (Especialização) - FEMPAR, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.femparpr.org.br/monografias/upload_monografias/Marcia%20Cristina%20Nogueira%20Torres.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

VEIGA, M. G. O direito à Educação: o princípio da igualdade e a efetividade das ações afirmativas. **Educação Pública**, v. 19, nº 4, 19 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/4/o-direito-a-educacao-o-principio-da-igualdade-e-a-efetividade-das-aco-es-afirmativas>. Acesso em: 27 nov. 2022.