

TENSIONANDO OS NÚMEROS: O ENSINO FUNDAMENTAL ESTÁ MESMO UNIVERSALIZADO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS?

Eliana de Oliveira **Teixeira** – UFF

Hustana Maria **Vargas** – UFF

Resumo

O presente artigo aborda os percursos escolares de negros e brancos no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Angra dos Reis-RJ entre 2009 e 2013. A construção de indicadores educacionais referentes à matrícula, reprovação, distorção idade-anos de escolaridade e adequação ao sistema de ensino, com dados do Censo Escolar, sinaliza desvantagens para os alunos negros, embora com aparente redução ao fim da série. Compreendendo que a efetivação da equidade se ancora na infância, o texto resgata a construção do pensamento racial brasileiro, interpela a apregoada universalização do Ensino Fundamental e sugere a implementação de políticas de ação afirmativa na educação básica.

Palavras-chaves: Universalização, Ensino fundamental, relações étnico-raciais, infância.

TENSIONANDO OS NÚMEROS: O ENSINO FUNDAMENTAL ESTÁ MESMO UNIVERSALIZADO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS?

Introdução

Atualmente, no Brasil, a única etapa da educação em que o acesso encontra-se próximo da universalização é o Ensino Fundamental. Pela PNAD de 2013, 98,4% das crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas (IBGE, 2014). Tal fato é celebrado por instâncias governamentais e não deve ser depreciado. Por outro lado, e também com muita pertinência, preocupações oriundas da academia ou do próprio governo¹ ultrapassam o triunfo dos bons indicadores numéricos, inserindo a questão da qualidade na apreciação da universalização em curso (OLIVEIRA, R., 2007; BRASIL, 2014).

¹ No caso do governo, a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) enuncia: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...)” BRASIL (2014).

Raras, entretanto, são as problematizações sobre a universalização do Ensino Fundamental que levam em consideração a clivagem racial, talvez porque a universalização de um nível de ensino enseje a expectativa de paridade de todos os grupos raciais no seu interior. É justamente essa discussão que aqui trazemos, destacando um comparativo entre negros (soma de pretos e pardos) e brancos no Ensino Fundamental.

Salientando a importância de explorar dados reunidos pelo poder público - e, vale dizer, subutilizados - em favor de uma melhor compreensão da realidade, neste artigo, procuramos estabelecer um diálogo crítico com os dados do Censo Escolar de 2009 a 2013 da Rede Municipal de Angra dos Reis.

Nosso trabalho busca articular fluxo e rendimento escolar dos estudantes ao binômio infância e relações étnico-raciais, indagando: à luz dos dados de declaração de cor/raça do Censo Escolar, qual a configuração dos percursos escolares de negros e brancos no ensino público municipal de Angra dos Reis? Que reflexões sobre o conceito de universalização essa configuração promove? Da mesma forma, que reflexões sobre o papel da escola e do governo, os achados da pesquisa induzem?

Inicialmente enfocamos algumas reflexões sobre o pensamento racial brasileiro, o racismo e a infância, projetando seus reflexos no campo educacional. Após, apresentamos breve contextualização do município e as bases metodológicas da pesquisa. A discussão central vem a seguir, com a análise da distribuição racial dos estudantes com declaração de cor-raça no Censo Escolar e dos indicadores selecionados. Por fim, tecemos considerações sobre as desigualdades raciais encontradas, interpelando o papel da escola e das instâncias governamentais no processo de democratização do ensino e da sociedade e o próprio conceito de universalização do Ensino Fundamental.

1. Pensamento racial brasileiro, racialidade e infância

Não é possível pensar nas desigualdades raciais que a análise quantitativa da realidade educacional evidencia sem dialogar com conceitos e concepções discutidas por pesquisadores da área. Como nos lembra Munanga (2010), como a maioria dos conceitos o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal especial.

Com base na recuperação do conceito de raça, utilizado pelas Ciências Naturais, os europeus classificaram a diversidade humana em função de suas características físicas e genéticas, sendo a cor da pele o principal critério de classificação. Porém,

se os filósofos, naturalistas, biólogos e antropólogos físicos dos séculos XVIII-XIX principalmente, tivessem limitado seus trabalhos à classificação dos grupos humanos em função das características físicas e dos caracteres genéticos, eles não teriam causado nenhum mal à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou abandonadas como sempre acontece nos campos de conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito, em nome de sua autoridade científica, de hierarquizar as chamadas raças, ou seja, de classificá-las numa escala de valores superiores e inferiores, criando uma relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas. (...) A hierarquização deu origem ao determinismo biológico que pavimentou o caminho do racismo científico ou racialismo. (MUNANGA, 2010, p. 187)

O Brasil no período colonial e imperial, em estreita relação com a “colonialidade do poder e do conhecimento” (QUIJANO, 2005), vivenciou o “mais longo processo de imigração forçada da História da Humanidade” recebendo aproximadamente quatro milhões de africanos (LIMA, 2010, p. 55). Aqui, como em toda América, a escravidão passou a ter uma base racial, a identificar a condição do escravo ou do liberto e a estigmatizar os negros com a marca da inferioridade racial.

De acordo com Oliveira, I. (2007), foi a partir da Primeira República que as teorias racialistas europeias entraram com força no cenário nacional, delineando o pensamento racial brasileiro e consolidando o racismo científico. Já nas décadas de 20 e 30 do século XX, nossa nascente *intelligentsia* sinalizava a necessidade de buscar soluções brasileiras para os problemas nacionais e apesar de haver certa desnaturalização do fator raça como único determinante da nação, nesse período consolida-se o ideal de branqueamento.

Para Guimarães (2003, p. 101), no pós-30 a sociologia acadêmica, num movimento interpretativo da realidade racial, inaugura uma “nova retórica de raça em que a palavra ‘classe’, já de domínio popular, ganha um sentido acadêmico, weberiano, sendo depois popularizada com esse novo sentido”. Conforme o autor, a subordinação de raça à classe tem fundamento em Donald Pierson, ao afirmar que “a sociedade brasileira é uma sociedade multirracial de classes” (PIERSON apud GUIMARÃES 2003, p. 101). Neste sentido, o preconceito não existiria como fenômeno social e a questão racial não pesaria nas oportunidades sociais: negros, brancos e índios transitariam por quaisquer grupos sociais. A ideia de sociedade multirracial se transformaria mais tarde na de “democracia racial”, cujas origens remontam a Bastide e Freyre. (OLIVEIRA, I, 2007)

Contudo, o Movimento Negro nos anos 30 já alertava para existência do preconceito racial no Brasil (GUIMARÃES, 2003), mas é apenas a partir das décadas de 40 e 50 que se inicia uma série de questionamentos quanto à ideia de democracia racial e de subordinação de raça à classe social. Salientamos, neste sentido, as contribuições do

projeto UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a agenda das Ciências Sociais no Brasil (OLIVEIRA, I., 2007). Nessa linha, intelectuais como Florestan Fernandes e Costa Pinto passaram a considerar a ideia de democracia racial brasileira um mito instaurado entre os intelectuais e no imaginário do povo.

Foi com o surgimento do Movimento Negro Unificado, a partir de 1978, que o discurso da democracia racial passou a ser enfrentado, reintroduzindo a ideia de raça no discurso corrente sobre a nacionalidade brasileira e reivindicando a origem africana para identificar a população negra do Brasil. (GUIMARÃES, 2003)

Fruto da luta do movimento negro, vivenciamos hoje o que Oliveira, I. (2007) considera uma nova fase do pensamento racial brasileiro, onde o poder público começa a reconhecer a existência do racismo e a implantar políticas para promoção da igualdade racial e produzir instrumentos que são referências sobre os direitos da população negra, com destaque na educação, para as Leis N° 10.639/2003 e 11.645/2008.

O fato é que o racismo cultivado por séculos interfere na nossa formação. Na relação com os pares, crianças negras e brancas crescem construindo ideias preconceituosas e estereotipadas a respeito do que é ser negro e, ao contrário, ideias positivas sobre o que é ser branco. Como afirma Cavalleiro (2007), o pertencimento racial deve ser considerado um elemento importante na análise do processo de socialização e, a partir dessa, na construção da identidade, do autoconceito e da autoestima.

Pesquisas como as de Cavalleiro (1998, 2007) e Silva e Soares (2013) dão indícios de como as experiências e percepções a respeito do que é ser negro tendem a cristalizar sentimentos e ideias racistas, levando-nos a considerar que a construção do pertencimento racial para a criança negra tem sido fonte de sofrimentos e prejuízos.

A consciência desse processo e do contexto histórico nos leva a concordar com Abreu, para quem “não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão sobre a questão racial. E a escola é um espaço privilegiado para isso”. (ABREU, 2010, p. 164)

1.1 Reflexos no campo educacional

Os avanços acumulados no século XXI não expurgaram um imaginário social marcado pela apropriação das teorias raciais europeias dos séculos anteriores, pelo ideal de branqueamento e pelo mito da democracia racial. Na prática vivenciamos a complexa rede social do “racismo à brasileira” (MUNANGA, 2010, p.170) e um quadro de desigualdades raciais nos diversos setores da sociedade. Na educação, por exemplo,

ao analisar as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que estas apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/as alunos/as brancos/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira. (GOMES, 2001, p. 85)

Em Paixão (2011), por exemplo, observamos tais desvantagens: na Educação Infantil 20,70% das crianças brancas entre 0 e 3 anos frequentavam creches, quando o percentual das negras era de 15,5%; em relação às crianças de 4 e 5 anos que frequentavam pré-escolar ou creche, 47% eram brancas e 44,5% negras; no Ensino Fundamental, a taxa bruta de escolaridade reafirma o movimento de universalização, mas revela a presença de parte de alunos, sobretudo negros, acima da idade teoricamente adequada para cursá-la (nessa etapa há uma diferença de 5,9% em favor dos brancos); no Ensino Médio a vantagem para os brancos é de 13,8%, enquanto no Ensino Superior chega a 19,5%.²

Essa breve análise demonstra a necessidade de extrair, de dados mais precisos e circunstanciais, esclarecimentos sobre os números sempre desvantajosos para os negros. É nesse sentido que este artigo busca contribuir afirmando a necessária atenção aos cotidianos escolares e às políticas públicas e educacionais que não têm garantido aos negros o direito à educação com igualdade desde a infância.

2. O município, sua rede escolar e os dados analisados

Angra dos Reis está localizada ao sul do Estado do Rio de Janeiro com uma área de 825,08 km² de extensão. Sua história é marcada, entre outras questões, pela resistência dos indígenas tupinambás no início da colonização e pelos contextos da Diáspora Africana e memórias do tráfico atlântico. Atualmente, possui referências culturais e simbólicas afro-brasileiras e indígenas expressas principalmente através de dois territórios étnicos: a aldeia indígena TekoaSapukai e a comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí.

De acordo com o último Censo Demográfico (IBGE, 2010), o município possui uma população de 169.511 habitantes, sendo: 51,24% brancos, 7,73% pretos e 39,36% pardos, constituindo, assim, 47,09% de negros na população. Em relação aos intervalos etários abrangidos por essa pesquisa: entre 5 e 9 anos, 43,44% são negros e 55,07%, brancos; entre 10 e 14 anos, 48,60% são negros e 50,23% brancos.

A Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis possui 72 escolas distribuídas nas comunidades de ilhas e em bairros do perímetro urbano e rural do continente.

² Observa-se que, na população brasileira, os negros são maioria: 47,1% brancos e 51% de negros. (IBGE, 2010)

Na busca pela configuração dos percursos dos seus estudantes optamos por trabalhar com indicadores educacionais de reprovação, distorção idade-ano de escolaridade e adequação ao sistema de ensino conforme definições adotadas pelo MEC/INEP e por pesquisadores da área³. Nossas análises têm por base o percentual de alunos declarados brancos e negros no Censo Escolar do Ensino Fundamental consolidados em tabelas que examinam os indicadores no cruzamento do ano letivo com o ano de estudo⁴.

O estudo teve como fonte dois sistemas: os dados de cor/raça foram importados do Sistema Educacenso, monitorado pelo MEC/INEP, e sincronizados ao Sistema de Informações Gerenciais da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis (SIG-SMECT-AR), tornando possível a construção dos indicadores.

O quesito cor/raça presente no Censo Escolar desde 2005 permite a não declaração e por vezes os funcionários responsáveis não preenchem o campo no ato da matrícula. Apesar disso, o número de alunos com declaração de cor/raça no âmbito dessa pesquisa nos possibilitou trabalhar com quantitativos consideráveis para sua validação: quase 60% em 2009 e 2010, 69% em 2011, 66% em 2012 e 65% em 2013.⁵

3. Percursos escolares de negros e brancos na Rede Municipal de Angra dos Reis

Passamos a analisar os percursos escolares dos alunos com declaração de cor/raça no Ensino Fundamental no período de 2009 a 2013⁶, observando primeiro a distribuição racial dos estudantes e os indicadores citados. Finalizamos com a pretensão de contrastar a evolução dos percursos dos estudantes, por cor.

3.1 Distribuição racial dos estudantes

As tabelas a seguir permitem analisar a distribuição dos estudantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Elas correlacionarão cor/raça, ano letivo e ano de escolaridade. As diferentes cores utilizadas referem-se à possibilidade da análise diagonal das tabelas. Cores iguais indicam a sequência de um ano de escolaridade para outro na

³ Para os indicadores, ver em: <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>, <http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>.

⁴ Ao usarmos a expressão “ano letivo”, referimo-nos ao período oficial de aulas, ou seja: ano letivo de 2009 a 2013. Reservamos a denominação “ano” (que substitui a nomenclatura série) para designar o ano de escolaridade cursado pelos alunos: 1º ano ao 9º ano.

⁵ Em 2011 ocorreu nova consulta gerando aumento de declarações.

⁶ Em função da qualidade dos dados, os indicadores de reprovação e distorção possuem uma série mais curta, mas dentro do mesmo intervalo.

série histórica. Ressalta-se que os alunos não avançam para o ano letivo seguinte na mesma proporção devido às possibilidades de reprovação, abandono e ida para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

TABELA 1 - Alunos nos Anos Iniciais da Rede Municipal segundo cor/raça - Angra dos Reis, 2009 a 2013.

Ano	Cor/raça	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
2009	Branco	54,13	63,77	63,92	71,05	70,07
	Negro	45,48	35,82	36,08	28,9	29,93
2010	Branco	49,54	57,17	62,65	64,21	70,27
	Negro	49,93	42,42	37,03	35,79	29,61
2011	Branco	49,49	49,67	53,68	57,3	58,11
	Negro	49,43	49,25	45,75	42,04	41,1
2012	Branco	52,44	50,49	49,32	53,35	55,77
	Negro	47,13	48,84	49,73	46,09	43,24
2013	Branco	53,04	52,92	49,43	51,14	53,85
	Negro	46,46	46,58	49,75	47,92	45,55

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT -AR. Elaboração própria.

Inicialmente, em uma análise global observamos a preponderância de brancos sobre negros, salientando que em 2009 e nos três últimos anos de 2010 as diferenças são muito acentuadas. Mais detidamente, ao analisar a presença de negros e brancos por ano de escolaridade, nota-se que em 2010 e 2011 existe relação de igualdade entre os dois grupos no 1º ano, ao contrário da diferença de quase 8% em 2009. A relação de igualdade se mantém no 2º ano em 2011 e no 3º ano de 2012 e 2013, referindo uma continuidade longitudinal da tendência.

A partir do 2º ano em 2009 e 2010 e do 3º ano em 2011, há uma progressiva diminuição no percentual de negros à medida que avançam os anos de escolaridade. Essa redução, em cada ano letivo, sugere que já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental começa um silencioso e sutil esvaziamento dos negros nos bancos escolares. O 5º ano, último deste segmento, é o que chama mais atenção: em 2009 e 2010, por exemplo, a diferença entre negros e brancos era de quase 40%. Entretanto, fica próxima de 8% no ano de 2013, uma queda de quase 32%.

A série histórica (2009-2013) demonstra diminuição da assimetria em todos os anos de escolaridade, ficando os percentuais muito próximos aos dados da população residente no município em idade escolar. Posteriormente refletiremos sobre este fenômeno.

TABELA 2 - Alunos nos Anos Finais da Rede Municipal segundo cor/raça -Angra dos Reis, 2009 a 2013.

Ano letivo	Cor/raça	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2009	Branco	62,75	68,51	67,39	70,42
	Negro	37,1	31,55	32,1	29,38
2010	Branco	67,22	65,38	67,71	70,98
	Negro	32,7	34,51	32,14	29,02
2011	Branco	62,71	61,08	61,48	61,73
	Negro	36,6	38,5	37,68	37,76
2012	Branco	58,07	63,29	61,03	63,80
	Negro	41,33	36,31	38,65	35,43
2013	Branco	57,06	58,81	61,73	60,77
	Negro	42,14	40,51	37,77	39,23

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR. Elaboração própria.

Na tabela 2 observamos que, em todos os anos de escolaridade, o percentual de brancos é expressivamente superior ao de negros.

Nos anos letivos de 2009 e 2010, com exceção do 8º ano em 2009 e do 7º ano em 2010, há uma gradativa diminuição no percentual de negros, à medida que avançam os anos de escolaridade. Já em 2011 pode-se dizer que há certa constância entre os grupos. Em 2012 e 2013 a diminuição é novamente visível, com exceção do 8º ano em 2012 e do 9º ano em 2013.

A análise das duas tabelas mostra redução da assimetria entre negros e brancos se analisamos cada ano de escolaridade de 2009 para 2013 (na vertical), mas não entre o 1º e o 9º ano na série histórica (na horizontal). A quase simetria existente entre crianças brancas e negras no 1º ano dá lugar, no 9º ano do Ensino Fundamental, à diferença de mais de 40% em 2009 e 2010, de 23,97% em 2011, de 28,37% em 2012 e de 21,54% em 2013.

Por fim, os dados mostram que o Ensino Fundamental não está universalizado para crianças e adolescentes negros em Angra dos Reis. Tomando os percentuais de negros entre 6 e 14 anos, apenas num caso excepcional - último ano das séries iniciais no último ano civil estudado (2013) - encontramos cobertura universal dessas crianças. Não nos ocorre, por outro lado, que a exiguidade dessa presença seja tributária de uma possível maior presença de crianças e adolescentes negros no setor privado.

3.2 Percentuais de reprovação

A tabela 3 permite analisar o percentual de reprovação dos alunos em 2010 e 2011, Consideram-se reprovados os alunos que não avançaram para o ano de escolaridade seguinte ao final de cada ano letivo.

TABELA 3 - Percentual de reprovação no Ensino Fundamental da Rede Municipal segundo cor/raça – Angra dos Reis, 2010 e 2011.

Ano Letivo	Cor/Raça	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2010	Branços	18,90	13,87	12,95	12,70	7,52	21,69	17,99	15,92	9,80
	Negros	20,22	14,09	17,75	17,38	12,85	29,64	27,27	15,69	6,25
2011	Branços	6,77	3,10	14,38	13,86	10,55	23,18	21,28	16,74	12,86
	Negros	7,05	3,99	14,50	13,24	10,55	25,00	25,69	19,66	10,14

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR. Elaboração própria.

Em 2010, na maioria dos anos de escolaridade, os alunos negros possuíam maior percentual de reprovação. Em 2011 ocorre diminuição na assimetria entre os dois grupos, com redução drástica nos percentuais do 1º e 2º ano⁷, em função da adoção da Política de Progressão Continuada nos Estudos do 1º ano para o 2º e deste para o 3º, conforme previsto nas Resoluções CNE n.º 7/2010 e SMECT-AR n.º 2/2011.

Para os dois grupos é no 6º e no 7º ano que existe maior número de reprovações, o que é possível ocorrer pelas dificuldades de adaptação ao novo segmento de ensino e/ou lacunas no processo ensino-aprendizagem. É relevante observar ainda a queda no percentual dos negros do 3º ao 7º ano entre 2010 e 2011, anos onde não se tem progressão nos estudos, fenômeno que requer maiores reflexões e análises.

3.3 Distorção idade-ano de escolaridade

Os percentuais apresentados neste indicador consideram em distorção um aluno com dois anos ou mais, acima da idade esperada para o ano de escolaridade em que está matriculado.

TABELA 4 - Alunos com distorção idade-ano de escolaridade no Ensino Fundamental da Rede Municipal segundo cor/raça - Angra dos Reis, 2010 a 2013.

Ano letivo	Cor/raça	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
------------	----------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

⁷ Os percentuais de reprovação equivalem à infrequência superior a 25% das aulas conforme LDBEN N° 9.394/96.

2010	Branços	10,99	18,99	19,77	23,00	19,38	27,27	28,76	17,88	16,67
	Negros	8,51	15,23	23,06	28,94	28,06	44,9	41,35	29,30	11,54
2011	Branços	15,44	16,13	19,90	22,42	22,67	27,97	24,00	22,37	15,98
	Negros	19,02	14,75	21,4	22,38	28,06	37,36	36,11	30,48	20,72
2012	Branços	2,64	6,76	23,59	22,31	24,74	31,31	24,78	20,37	16,88
	Negros	3,73	7,95	21,79	29,28	23,73	34,06	30,67	23,35	23,79
2013	Branços	1,72	3,83	13,57	26,22	22,28	31,85	28,79	21,88	16,74
	Negros	3,82	4,48	16,84	26,13	29,42	32,41	30,66	25,22	20,85

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR. Elaboração própria.

Ao analisar os índices percebemos que em quase⁸ todos os anos de escolaridade, de 2010 a 2013, os alunos negros possuem maior percentual de distorção, sendo assim, o grupo com mais possibilidade de completar 15 anos sem terminar o Ensino Fundamental. Percebe-se, também neste indicador, que o 6º e o 7º ano têm os percentuais mais elevados. Em 2010, encontramos o maior índice de distorção dos alunos negros: 44,9% no 6º ano, 17,63 % a mais que os alunos brancos.

Embora vejamos, no decorrer da série, redução no percentual de distorção dos negros, com exceção do 5º e do 9º ano, em 2013 o percentual desse grupo ainda é maior que o dos brancos.

Nessas análises, e isso é muito importante, não podemos descartar as hipóteses de ida dos jovens para a EJA e/ou de abandono escolar estarem diminuindo os percentuais. Aqui também se nota o reflexo da progressão continuada e, por isso, esse indicador deve ser complementado com o seguinte.

3.4 Percentual de adequação dos alunos ao sistema de ensino

Este indicador analisa o percentual de alunos que frequenta a escola no ano de escolaridade esperado: 6 anos de idade no 1º ano, 7 no 2º ano e assim sucessivamente. São considerados também adequados os que estão adiantados em relação ao ano/série (PAIXÃO, 2011).

TABELA 5 - Adequação dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal segundo cor/raça – Angra dos Reis, 2010 a 2013.

Ano Letivo	Segmento	2010	2011	2012	2013
Branços	Anos Iniciais	58,79	59,96	66,03	70,49

⁸ Exceções: no 1º, 2º e 9º ano em 2010; 2º e 4º em 2011; 3º em 2012 e 4º em 2013.

	Anos Finais	53,55	53,54	53,52	50,18
Negros	Anos Iniciais	56,68	56,93	62,73	65,81
	Anos Finais	37,60	42,71	45,70	47,05

Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR. Elaboração própria.

Em todos os anos letivos o percentual de negros com idade adequada é inferior ao percentual de brancos, com considerável relevância nos Anos Finais no início da série.

Nos Anos Iniciais, a assimetria entre os dois grupos fica em torno de 3% de 2010 a 2012 e aumenta para quase 5% em 2013. Nos Anos Finais em 2010, o percentual de brancos adequados era superior ao dos negros em quase 16%. No fim da série a diferença diminuiu, em função da manutenção do percentual dos brancos de 2010 a 2012 e queda de 3% em 2013, fenômeno que também necessita de maiores reflexões e fatores explicativos.

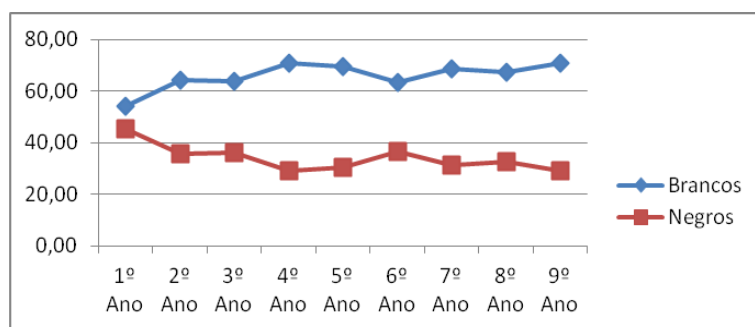
Mesmo com o aumento no percentual de adequação dos alunos negros em torno de 9% em todo o Ensino Fundamental, no decorrer dos anos letivos, os alunos negros permanecem em desvantagem também por esse indicador.

Passamos, agora, a uma análise comparativa global dos percursos.

3.5 Análise global dos percursos escolares de negros e brancos

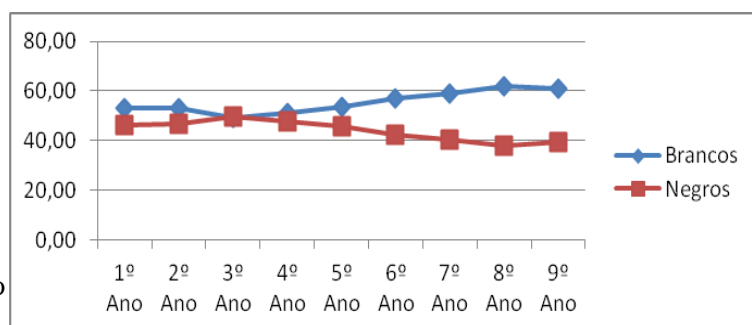
Os gráficos a seguir, articulados às análises anteriores, permitem analisar o fenômeno em estudo no Ensino Fundamental do primeiro e ao último ano da série histórica.

GRÁFICO 1 - Cor/raça no Ensino Fundamental da Rede Municipal 2009 – Angra dos Reis



Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR.

GRÁFICO 2 - Cor/raça no Ensino Fundamental da Rede Municipal 2013 – Angra dos Reis



Fonte: Censo escolar/INEP/MEC - SIG/SMECT-AR.

No gráfico de 2009, percebe-se que a assimetria⁹ racial vai se desenhando já a partir do 2º ano e se mantém presente até o 9º ano. O percentual de alunos negros reduz conforme avançam os anos de escolaridade. Ao compararmos os dois gráficos, notamos que de 2009 para 2013 o percentual de negros e brancos se aproxima (com relevância do 1º ao 5º ano), parecendo corrigir a assimetria entre os dois grupos no decorrer do período. Ainda assim, nos Anos Finais observamos desvantagens para os negros em todos os anos de escolaridade. A diferença entre os grupos chegou a 40% no 9º ano em 2009. Já os percentuais de negros e brancos do 1º ao 5º ano em 2013 seguem a tendência demográfica.

Buscando explicações para aproximação dos percentuais entre negros e brancos, no decorrer da série histórica, tecemos algumas hipóteses:

a) O fenômeno de enegrecimento nas declarações de cor/raça no Brasil de maneira geral pode estar refletido no Censo Escolar. Vale lembrar que em 2011 a atualização dos dados do Censo Escolar na Rede Municipal resultou na em alterações nas declarações de cor/raça dos estudantes.

Oliveira e Sacramento (2010, p. 229) sugerem que a atuação do movimento negro e a intensificação das discussões provocadas pelas políticas públicas para promoção da população negra dos últimos anos possam ter provocado maior rigor por parte dos brasileiros na busca de suas origens raciais.

b) Nos Anos Iniciais fator com forte poder explicativo é a política de progressão continuada na alfabetização. Com percentuais semelhantes de reprovação, negros e brancos avançam para o ano seguinte na mesma proporção, processo que necessita de estudos qualitativos para avaliar em que medida está contribuindo ou não para garantia da qualidade da educação de negros e brancos.

c) Finalmente, e aqui deixamos talvez nossa hipótese mais original, acreditamos que a reprovação maior no grupo de negros, principalmente do 6º ao 9º ano, pode estar aumentando o número de negros no ano letivo seguinte. Por exemplo: a reprovação de negros do 7º ano de 2012 aumentaria a proporção de negros do 7º ano em 2013, causando

⁹ A assimetria evidencia-se pela distância entre as linhas de brancos e negros.

um efeito ilusório de simetria racial, o que requer estudos posteriores sobre reprovação para comprovação.

Não menos importante, apesar da análise global dos percursos escolares dos alunos demonstrar aproximação no percentual entre os dois grupos, redução do percentual de reprovação e de distorção dos alunos negros esse coletivo ainda é o mais propenso a completar 15 anos sem terminar o Ensino Fundamental, a migrar para a EJA e ao abandono escolar.

Nossos achados não nos permitem passar ao largo de uma interpelação sobre a construção dos números que compõe a apreçada universalização do Ensino Fundamental. Cifras aparentemente promissoras podem ocultar graves perversidades na escolarização de crianças negras: os 98,4% de estudantes matriculados, uma vez que não se expurgam as reprovações, não contemplam distorções ou adequações, irmanam situações absolutamente díspares. Acreditamos que devemos ser mais exigentes em relação ao conceito de universalização, não apenas para honrar seu campo semântico, quanto para evidenciar as distorções a serem sanadas nesse basilar nível de ensino. Acreditamos, de igual maneira, que o caso de Angra dos Reis não se constitua em exceção nacional, e sim a regra.

Concluindo

Um mergulho nos números, assim como um mergulho no mar Angra, aprofunda e integra olhares. Muitas vezes, a primeira e exuberante visão da superfície é contrastada pelo que se encontra invisível à linha dos olhos. Mas uns e outros, visível e invisível, oculto e revelado, compõem uma totalidade, que para ser compreendida e modificada, torna urgente a prática do mergulho.

O estudo dos dados da Rede Municipal de Angra dos Reis revelou:

1. A emergente necessidade de formação sobre a importância da declaração de cor-raça no Censo Escolar e de ações voltadas para efetivação de seu preenchimento, possibilitando maiores análises da realidade educacional, especificamente das desigualdades raciais.
2. A redução nos percentuais de distorção idade-ano dos alunos declarados negros não impede que este grupo ainda seja maioria em defasagem no seu percurso escolar.
3. Não obstante o aumento no percentual de adequação ao sistema de ensino, os negros ainda são maioria fora da faixa de idade adequada para cursar o Ensino Fundamental.
4. A aproximação dos percentuais entre os dois grupos pode estar relacionada:
 - a) Ao fenômeno de enegrecimento da população na busca de suas origens raciais.

- b) À adoção da Política de Progressão Continuada, que gera dúvidas quanto a estar reduzindo a desigualdade ou escondendo-a efetivamente.
- c) À maior reprovação dos alunos negros do 3º ao 9º ano, elevaria os percentuais de negros a cada ano letivo.

5. Apesar da crescente proximidade dos percentuais de brancos e negros do Censo Escolar com os dados do Censo Populacional, há mais brancos do que negros com declaração de cor/raça no Censo escolar e possivelmente nos bancos escolares.

6. A necessidade de relativizar o conceito de universalização para um nível de ensino, especialmente o Fundamental, em face das disparidades de conteúdo racial percebidas.

Resta-nos ainda levantar algumas reflexões sobre o papel da escola e das instâncias governamentais mediante tais evidências. Como ponto de partida, salientamos o absolutamente relevante papel da educação na contemporaneidade.

Efetivamente, a chamada “sociedade de conhecimento” – com o alargamento da escolaridade ao conjunto das populações, o prolongamento crescente dos anos e níveis de formação escolar e a incorporação intensa dos saberes formais no cerne da atividade econômica – constitui as qualificações escolares em recursos centrais nos quadros de existência social e em vetores fundamentais das oportunidades de vida. Entretanto, as dinâmicas de interconexão entre as diferentes dimensões das desigualdades, dentre elas as raciais, podem conduzir quer à acentuação, quer à atenuação, quer ainda à reconfiguração das desigualdades (COSTA, 2012, p. 55).

Nesse sentido, o enfrentamento da desigualdade racial constitui condição para a construção de uma sociedade efetivamente democrática e diversa. Quijano (2005), no âmbito das discussões sobre a “colonialidade do poder”, defende que toda democratização da sociedade na América Latina só pode ocorrer, ao mesmo tempo e no mesmo movimento histórico, como uma descolonização e como uma redistribuição do poder:

Em outras palavras, como uma redistribuição radical do poder. Isto se deve, primeiro, a que as classes sociais, na América Latina, têm “cor”, qualquer “cor” que se possa encontrar em qualquer país, em qualquer momento. Isso quer dizer, definitivamente, que a classificação das pessoas não se realiza somente num âmbito do poder, a economia, por exemplo, mas em todos e em cada um dos âmbitos. (...) A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política. (QUIJANO, 2005. p. 125-6)

Para Ianni (2004), a questão racial parece um desafio do presente, mas tem sido permanentemente modificada pelas situações, pelas formas de sociabilidade e pelos jogos

das forças sociais, reitera-se continuamente, revelando, de forma particularmente evidente, “como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação”. Acrescenta, entretanto:

Mas é possível imaginar que esses problemas ou enigmas podem ser fermentos de outras formas de sociabilidade, outros jogos de forças sociais, outro tipo de sociedade, outro modo de produção e processo civilizatório com os quais se põe em causa a ordem social burguesa prevalecente, revelando-se a sua incapacidade e impossibilidade de resolvê-los, reduzi-los ou eliminá-los. Sim, esses problemas ou enigmas podem ser tomados como contradições sociais abertas, encobertas ou latentes, permeando amplamente o tecido das sociedades nacionais e da sociedade mundial, com os quais se fermenta a sociedade do futuro (IANNI, 2004, p.12).

Acreditamos que a eficácia desse fermento passa pela coexistência de políticas universalistas e diferencialistas comprometidas com os valores da diversidade e do direito à diferença na educação. A contribuição de Rosa (2007, p. 19) converge com essa posição, ao afirmar que é necessário “propor no âmbito do Ministério da Educação uma política mais orgânica de ações afirmativas que combatam a evasão dos negros desde a Educação Infantil até o Ensino Médio”, de forma que o Estado não se isente de sua função declarada no art. 206, da Constituição Federal: garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Isso significa atuar, desde a infância, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Por esse motivo, preocupa-nos severamente o fato de que o PNE contemple essa problemática em apenas uma meta e na nossa visão de forma equivocada:

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. (BRASIL, 2014)

O que salta aos olhos é a faixa etária em que o poder público espera realizar essa operação: entre 18 a 24 anos (!), momento em que a desigualdade está mais que consolidada. Nosso trabalho mostra, pelo contrário, que a gênese do problema ocorre anos antes. Dessa forma, a proposta não ataca a desigualdade em sua origem e em suas causas, mas na consequência de um processo, nesse caso interminável, de produção de assimetrias. Por isso, insistimos em salientar a importância de ampliarmos o debate sobre o enfrentamento da desigualdade racial na escola e na sociedade.

Como nos aponta Cavalleiro (2007), uma sociedade racista conta com mecanismos estruturados de discriminação racial que interferem no processo de socialização das crianças desde a mais tenra idade. Portanto, é fundamental que a escola, reconhecendo seu

potencial transformador, possibilite durante toda a infância, ou seja, desde o início da Educação Básica, a experiência de currículos que tenham por base a diversidade racial a partir da: desnaturalização das desigualdades, releitura de processos históricos, inclusão da diversidade étnico-racial nos materiais didáticos e de literatura e do combate às atitudes preconceituosas e discriminatórias a fim de contribuir com a construção do autoconceito positivo e da auto-estima elevada na criança e no adolescente negro e com o seu sucesso acadêmico.

Se no processo de socialização crianças e adolescentes negros vivenciam processos de erosão de sua identidade racial, a escola tende a reproduzi-los ou a reforçá-los. No entanto, essa mesma escola provida de crítica suficiente sobre sua ação, pode superar esse limite e atuar como ferramenta de provisão de mais equidade.

Nesse debate as estatísticas terão papel insubstituível. “Mas os números, se torturados, dirão o que o seu carrasco mandar. Só um debate com paredes de vidro denunciará os algozes, e reporá a verdade” (RAMOS, 2014, p. 172).

Assim sendo, defendemos que mais trabalhos sejam realizados nessa linha, de forma a evidenciar a perversa e cotidiana estrutura dentro da qual o êxito, a trajetória de boas memórias escolares é tão natural e linear para uns e para outros um percurso acidentado e penoso a ponto de usurpá-los da conclusão do ensino básico, antecipando um destino absolutamente distanciado dos preceitos de justiça racial e social que perseguimos.

Referências Bibliográficas

ABREU, Marta. Diversidade Cultural, Reparação e direitos. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Orgs.) Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB n.12**. Niterói, RJ: ALTERNATIVA/EDUFF, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, DF. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial. In: COSTA, Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da. (Orgs.). **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. 1. ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2007.

COSTA, António Firmino da. **Desigualdades sociais contemporâneas**. Lisboa: Ed. Mundos Sociais- CIES/TUL, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

IANNI, Otávio. A Dialética das Relações Raciais. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, Apr. 2004.

IBGE. **PNAD 2013 retrata mercado de trabalho e condições de vida no país**. Disponível em <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view>. Acesso em 27 Dez. 2014.

IBGE, 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

LIMA, Mônica. História da África. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Orgs.) Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB n.12**. Niterói, RJ: ALTERNATIVA/EDUFF, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Orgs.) Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB n.12**. Niterói, RJ: ALTERNATIVA/ EDUFF, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda de. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. In: Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. **Caderno PENESB Nº 9**. Niterói, RJ: EdUFF/Quartet, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica Pereira. Raça, Currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação. O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Orgs.) Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB nº 12**. Niterói, RJ: ALTERNATIVA/EDUFF, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

PAIXÃO, Marcelo [ET alli] **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

RAMOS, Pedro Nogueira. **Torturem os Números que eles Confessam: Sobre o mau uso e abuso das Estatísticas em Portugal, e não só.** Coimbra: Ed. Almedina, 2014.

ROSA, Renata de Melo. **Por uma política de ação afirmativa na Educação Básica.** In: BRAGA, Maria Lúcia de S.; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista.** Brasília: SECAD/UNESCO, 2007.

SILVA, Santuza Amorim da e SOARES, Lucineide Nunes. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED,** Goiânia- GO, 2013.