

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros

Gabriel Rocha FREITAS¹

Deivid Alex DOS SANTOS²

Resumo

O presente artigo teve por objetivo discutir acerca da desigualdade educacional como um fenômeno histórico e social, sob a ótica do fracasso escolar, tendo como objeto de estudo a análise da condição/situação de estudantes da escola pública, especialmente de estudantes negros(as). Para isso, analisou-se a desigualdade como um fenômeno histórico e social e discorreu-se acerca da produção do fracasso escolar de estudantes negros em meio ao sistema educacional brasileiro para, então, correlacioná-lo aos princípios dos discursos de igualdade e equidade. As discussões demonstraram que o racismo estrutural, como fenômeno histórico e social, ainda assola a escola, em especial, para a produção e a reprodução do fracasso escolar dos estudantes negros, condição evidenciada pelos índices escancarados de reprovação, evasão e permanência na escola. Ações afirmativas, que garantam a representatividade desse grupo nos diversos espaços, são necessárias, a fim de serem conquistados novos espaços democráticos.

Palavras-chave: Desigualdade. Equidade. Igualdade. Racismo.

¹ Pedagogo, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura - NEPEEC/FE/UFG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7524-5369>

E-mail: g.rocha.freitas@gmail.com

² Pedagogo, Doutor em Educação e professor na Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação do Departamento de Educação da UEL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2611-6947>

E-mail: mensagemprodeivid@gmail.com

Educational Inequalities: discussing school failure among black student

Gabriel Rocha FREITAS

Deivid Alex dos SANTOS

Abstract

This paper aims to discuss about educational inequality as a historical and social phenomenon, from the perspective of school failure. It had as object of study the analysis of the condition/situation of public school students, especially the black ones. For this, inequality was analyzed as a historical and social phenomenon and the production of school failure of black students within the Brazilian educational system was discussed, in order to then correlate it with the principles of the discourses of equality and equity. The discussions showed that structural racism, as a historical and social phenomenon, still plagues schools, especially for the production and reproduction of school failure among black students, a condition evidenced by the wide-ranging rates of failure, evasion and permanence in school. Affirmative actions, which guarantee the representativeness of this group in different spaces, are necessary in order to conquer new democratic spaces.

Keywords: Inequality. Equity. Equality. Racism.

Desigualdades educativas: debate sobre el fracaso escolar de los alumnos negros

Gabriel Rocha FREITAS

Deivid Alex DOS SANTOS

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir sobre la desigualdad educativa como fenómeno histórico y social, en la perspectiva del fracaso escolar, teniendo como objeto de estudio el análisis de la condición/situación de los estudiantes de escuelas públicas, especialmente de los estudiantes negros y negras. Para ello, analizamos la desigualdad como fenómeno histórico y social y discutimos la producción del fracaso escolar de los estudiantes negros en medio del sistema educativo brasileño y luego los correlacionamos con los principios de los discursos de igualdad y equidad. Las discusiones revelaron que el racismo estructural como fenómeno histórico y social todavía fustiga la escuela, especialmente por la producción y reproducción del fracaso escolar de los estudiantes negros, condición que evidencian las altas tasas de reprobación, evasión y permanencia en la escuela. Acciones afirmativas que garanticen la representación de este colectivo en los diferentes espacios son necesarias para conquistar nuevos espacios democráticos.

Palabras clave: Desigualdad. Equidad. Igualdad. Racismo.

Introdução

O fracasso escolar é um dos graves problemas que assola o sistema escolar brasileiro devido ao grande número de reprovações nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, à insuficiência na alfabetização e letramento, à exclusão na escola ao longo dos anos ou às dificuldades escolares não superadas pelos alunos, o que acaba comprometendo a consolidação de seus estudos (PEREIRA, 2019). E assim, esse fracasso resulta em altos índices de evasão, distorção idade-série, abandono, repetência e reprovação e está historicamente impactando em maior intensidade os meninos negros. Fora da escola, as marcas do racismo consolidam socializações que condicionam esta população a ser a mais encarcerada, a que possui menos anos de escolaridade formal, a que acessa os subempregos e suas formas precárias e a que tem o menor acesso ao Ensino Superior (JESUS, 2018; PATTO, 1992, 2015).

A desigualdade educacional no Brasil é uma dura realidade, vivenciada cotidianamente por diversas pessoas nos mais diferentes níveis escolares, em especial a população negra, que convive com um processo de exclusão nos distintos espaços sociais, inclusive na escola (NASCIMENTO, 2019). Embora o país seja habitado preeminente por pessoas autodeclaradas negras, representando 56% da população, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o abismo social entre negros(as) e brancos(as) é inegável, evidenciado pelos altos índices de evasão escolar de estudantes negros, a saber, 71,7% dos estudantes, que abandonam a escola, representam esse público (IBGE, 2019).

A escola se destaca como um espaço em que as crianças, adolescentes e adultos se deparam com as mais variadas formas de manifestação das desigualdades existentes na sociedade (MACHADO; ALMEIDA; SARAIVA, 2009; NASCIMENTO, 2009). As experiências vivenciadas em contexto excludentes acabam por configurar elementos produtores de subjetividade, que, por sua vez, permeiam as relações de preconceito e discriminação racial e influenciam na maneira pela qual suas vítimas se compreendem e se definem como pessoas, o que compromete suas trajetórias acadêmicas (ZAMORA, 2012). Todo esse quadro, estabelecido social e historicamente, acaba favorecendo a produção e a reprodução do fracasso escolar, principalmente em relação aos estudantes negros (PATTO, 1992).

Discussões sobre os efeitos desses atos discriminatórios, de injúria racial e de racismo na vida escolar do estudante negro se tornam necessárias. A criança negra, em seu ambiente escolar, muitas

vezes passa por situações constrangedoras em que não é acolhida. A ausência de atitude por parte dos professores sinaliza à vítima que ela não pode contar com o auxílio de seus educadores. Em contrapartida, essa omissão de ajuda proporciona a quem discrimina a sensação de que não haverá consequências e que seu comportamento nem ao menos será criticado. Essas atitudes reforçam e banalizam a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001). A banalização das ofensas raciais e atos de racismo explícitos e velados dentro das escolas fazem com que as crianças se sintam invisíveis, impotentes e subjugadas, contribuindo para a efetivação do fracasso escolar (RODRIGUES, 2018).

A população negra acaba sendo afetada com maior intensidade pelos aspectos socioeconômicos, tais como a pobreza e a raça, que constituem uma unidade dentro desta perspectiva em relação às discussões sobre o fracasso escolar de estudantes negros. Em vista disso, este trabalho propõe discutir acerca da desigualdade educacional sob a ótica do fracasso escolar como objeto de estudo e análise da condição/situação de estudantes da escola pública, especialmente de estudantes negros(as). Para isso, analisaremos a desigualdade como um fenômeno histórico e social e discorreremos sobre a produção do fracasso escolar de estudantes negros em meio ao sistema educacional brasileiro para, então, correlacioná-lo aos princípios do discurso de igualdade e equidade.

A desigualdade como um fenômeno histórico e social

A sociedade capitalista-industrial-burguesa foi estruturada a partir de dois grandes acontecimentos: a Revolução Francesa, política, e a Revolução Industrial, econômica. (HOBSBAWM, 2019; PATTO, 2015). A “dupla revolução” ocorrida entre 1789-1848 é um marco da estruturação de um novo modo de vida em sociedade, consagrando a estrutura política, econômica e cultural. Os fundamentos desta sociedade exigiram a estruturação de sistemas nacionais de ensino que objetivavam guiar e formar o “novo cidadão”, sob as premissas da “Igualdade”, “Liberdade” e “Fraternidade”. Neste sentido, Hobsbawm (2019, p. 109, grifos do autor) destaca:

[...] as exigências do *burguês* foram delineadas na famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. ‘Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis’, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que ‘somente no terreno da utilidade comum’. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem *handicaps*, era igualdade entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos.

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros

No discurso burguês, era possível identificar uma defesa por uma sociedade igualitária e justa, no entanto, a essência do sistema capitalista dispõe de um antagonismo de classes, em que uma classe é detentora dos meios de produção (os capitalistas), e o outro grupo são os proletários que vendem suas forças de trabalho no mercado. Com fundamentos desiguais, essa sociedade produz e reproduz desigualdades (CHAVES; ARCOVERDE, 2021). A meritocracia é uma força para dar liga aos ideais de dominação dos burgueses. Não existe mérito, quando há assimetrias entre os indivíduos, sobretudo das classes trabalhadoras, os pobres (WACHELKE *et al.*, 2020).

No âmbito escolar, os sistemas nacionais de ensino emergem para auxiliar a estruturar esse novo cidadão: o trabalhador assalariado. Por uma dupla exigência, a escolarização nasce tanto mediante as lutas da classe trabalhadora, quanto pela necessidade de o Estado e a Indústria formarem seus cidadãos e trabalhadores livres. Se, por um lado, as desigualdades vão caracterizar as desigualdades sociais juntamente com a concorrência de mercado com a meritocracia, as desigualdades educacionais também seguem nessa esteira, isto é, os estudantes (e professores) tornam-se responsáveis por seu sucesso ou fracasso. O indivíduo, nesse contexto, é o construtor de seu pertencimento nessa sociedade. Sua posição econômico-social é postulada como autorresponsabilidade (RODRIGUES, 2019).

A igualdade é refletida diante do tensionamento entre: igualdade-desigualdade. O ideário burguês, em seu discurso, tem aparência de justo, entretanto a materialidade é operada de forma a demonstrar o oposto disso. No discurso, todos são iguais, e a sociedade é igualitária, mas além das aparências – na materialidade – as relações são desiguais. À medida que o capitalismo avança, é exigida dos trabalhadores qualificação para o trabalho, ou seja, escolarização formal; e, como há desigualdades nesse processo, ela acontece de modos desiguais (FIGUEIREDO, 2015). Os negros e os pobres das periferias encontram no cotidiano, organizado pelos ditames capitalistas, obstáculos lançados pela própria forma com que são pautadas as relações de classe e de dominação. O lugar da exclusão de direitos, da marginalização, da reprodução da pobreza e das desigualdades sociais e educacionais constitui esse modo de produção desigual (ALVES, 2018).

Patto (1992), em estudo realizado, ao discutir a relação entre a família pobre e a escola pública, indica que, por volta de dois terços de estudantes entre 7 e 14 anos não tinham acesso à vaga nas escolas públicas brasileiras, ou ainda que, por algum motivo, eles evadiram. Uma remessa grande de crianças estaria fora da sala de aula, especialmente pelo grande número de repetências, que acaba potencializando o abandono escolar, antes mesmo de finalizar os quatro primeiros anos de à época o

primeiro grau, que atualmente seria o Ensino Fundamental. Para a autora: “[...] não estamos [...] diante de uma crise da escola pública elementar por motivos conjunturais; antes, trata-se de uma incapacidade crônica dessa escola de garantir o direito à educação escolar a tod[o]s [...] independente de sua cor, de seu sexo e de sua classe social” (PATTO, 1992, p. 107). A referida autora revela que, na década de 1920, já havia altos níveis de reprovação e evasão e que o acesso à rede pública de ensino foi substancialmente expandido e que, desde então, a escola vem enfrentando desafios para ensinar seus conteúdos.

Patto (1992, p. 108) explicita que, à época de seu estudo: “[...] de cada mil crianças que se matriculam pela primeira vez na primeira série da escola pública, só quarenta e cinco chegam à oitava série sem nenhuma reprovação e só cem conseguem terminar o primeiro grau”, mesmo assim com bastante dificuldade nessa trajetória, o que é ratificado por muitas pesquisas. Um grande contingente de crianças não alcançava ao menos o tempo mínimo de escolaridade, conforme explicitado na lei como obrigatória. A autora chama atenção que tal fato seria uma questão de exclusão, provocada pelo capitalismo, sobretudo, observada nos países em que o sistema é excludente. Estudos têm mostrado que essa situação tem persistido no decorrer dos anos, pois essa situação de penúria da educação tem sido retratada com recorrência, principalmente, para tentar explicar o problema (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

Alguns estudos, ao longo da história, têm tentado explicar o fracasso escolar das crianças das classes populares, encontrando razões médicas e racistas para tal, isto é, buscando identificar nos estudantes causas patológicas ou uma determinação biológica. Na passagem do século XIX para o século XX, as justificativas ancoravam-se em causas tanto médicas como racistas (PATTO, 1992). Entre os anos 1930 e 70, tais explicações tinham um cunho biopsicológico, que evidenciava problemas físicos, intelectuais e emocionais, responsáveis pelo ajuste desses estudantes, o que acabava colocando sobre eles próprios a culpa de seu fracasso (FARIA; INSFRAN, 2018).

Na década de 1970, ganhou força a teoria da carência cultural, originada nos Estados Unidos na década anterior, que procurava justificar o fracasso das minorias latinas e negras. Aos poucos, tal teoria, por influência da Antropologia, foi sofrendo mudanças, passando a explicar a situação a partir da teoria da diferença cultural. Mudou o eixo explicativo, porém os pobres continuavam a ser vistos como portadores de uma “subcultura”, pois estavam inseridos em um contexto de vida muito diferente do que era vivido pela classe média (PATTO, 1992). Patto (1992, p. 109) afirma: “[...] as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar”. Em suma, todas as justificativas buscadas sempre responsabilizavam os estudantes e suas famílias por seu fracasso escolar, já que são privados de acesso à diversidade cultural em decorrência de suas condições de vida (PATTO, 1997).

Uma mudança nas pesquisas indica o entendimento de que as concepções de inteligências não seriam genéticas, mas ambientalistas. As teorias racistas, que vieram da Europa por volta do século XIX por meio da Psicologia científica colaboraram para justificar as desigualdades e as injustiças sociais. Diante disso, Patto (1992, p. 109) questiona: “[...] Se a nova ordem social parida pela Revolução Francesa era o reino da igualdade, da liberdade e da fraternidade, em oposição à ordem feudal, como explicar a existência de ricos e pobres, de colonizadores e colonizados?”.

Com o passar do tempo, as diferenças sociais, ou melhor, as desigualdades, produzidas pelo modo de produção capitalista, se sustentaram com facilidade, e as respostas das ciências que estariam condicionadas a alguma neutralidade foram exigidas. Foi nesse contexto que as ciências produziram explicações apontando para a “inferioridade” das crianças pobres (COSTA, 2019). Patto (1992) revela que o Conde de Gobineau contribuiu bastante para o racismo científico, pois diferenciava as pessoas em tipos, ou seja, uns “[...] nascem para pensar, que se dedicam ao ‘trabalho intelectual’, e [outros] nascem para agir, talhados para o ‘trabalho braçal’, supostamente menor, o que justificava seu baixo valor de troca no mercado de trabalho” (PATTO, 1992, p. 109-110, grifos do autor).

A partir da segunda metade do século XX, a psicométria afirmava a existência da “[...] superioridade intelectual inata dos brancos sobre os não-brancos, do civilizado sobre o primitivo, do rico sobre o pobre” (PATTO, 1992, p. 110). Tal “cruzada psicométrica” foi um marco no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, “[...] cujo objetivo era não só identificar, o mais precocemente possível, os ‘escolarizáveis’, como também aperfeiçoar instrumentos de medida da inteligência” (PATTO, 1992, p. 110, grifo do autor). Foi tida como uma ciência neutra e inata que serviu para “provar” que pessoas de destaque na sociedade tanto na política como na ciência e nas artes, pertenciam a uma continuidade de sucessões dentro de uma mesma família, ideologia que chegou inclusive ao Brasil (DIAS, 2007).

Patto (1992) destaca que, no Brasil, a chegada dessas vertentes científicas foi ganhando formas a partir da segunda parte do século XIX. Com Gobienau, as ideias do racismo científico foram sendo disseminadas e aceitas pela elite do País. Intelectuais como Silvio Romero, Raimundo Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, dentre outros, foram adeptos a essa visão, aqui repercutiu na produção

de textos científicos, que descrevem concepções preconceituosas. A autora cita a obra de Ofélia B. Cardoso (1949), afirmando ser ela carregada de preconceitos, e que chega a atribuir à família a culpa pelo desenvolvimento precário das crianças, inferindo, inclusive, que a educação escolar passa a ser desinteressante na medida em que o ambiente em que os estudantes estão inseridos valoriza o ócio e a malandragem.

Esta representação pejorativa dos pobres, gerada do lugar social da classe dominante e em consonância com seus interesses, foi encampada pela Psicologia e pode ser encontrada na teoria da carência cultural quando ela afirma que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres. (PATTO, 1992, p. 111)

Posto isto, o preconceito recai não apenas nas crianças pobres, mas também em suas famílias e nos espaços nos quais estão se socializando. As favelas, os bairros de periferia, os assentamentos urbanos são, de certo modo, responsáveis, também, pelo fracasso das crianças na escola. Os ambientes, “pobres culturalmente”, não estão em consonância com o trabalho da escola, com as determinações, os desejos e as expectativas dos professores que atuam, considerando os ditames estabelecidos para classe média. Os meninos pobres, sobretudo os negros, sofrem mais dificuldades para se adequarem ao modelo escolar burguês (PATTO, 2015). Segundo Patto (1992, p.112):

A afirmação da patologia generalizada das crianças pobres, a patologização de suas dificuldades escolares tem algumas consequências que convém destacar: dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais

O preconceito, a discriminação e a patologização das camadas pobres acontecem por conta dos aspectos de dominação sociocultural de uma classe sobre a outra para reforçar seus poderes (SCARIN; SOUZA, 2020). As relações entre professores e estudantes no ambiente escolar, muitas vezes, reproduzem esses comportamentos e resultam no fracasso na escola (PAULA; TFOUNI, 2009). As desigualdades, sofridas pelas crianças fora da escola, são também frequentes no interior da sala de aula. (PATTO, 2015). Neste sentido, Patto (1992, p. 112-113, grifos do autor) destaca:

Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma concepção de ‘ser humano’ em termos de ‘aptos’ e ‘inaptos’ estructure a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional [...] ‘burros’, ‘preguiçosos’, ‘imaturos’, ‘nervosos’, ‘baderneiros’, ‘agressivos’, ‘deficientes’, ‘sem raciocínio’, ‘lentos’, ‘apáticos’ são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira.

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros

A autora aponta que as pesquisas vêm sendo carregadas de julgamentos de valor, além de ditarem estereótipos que estigmatizam e criam as justificativas e as explicações para o fracasso das crianças pobres, logo as crianças negras. Reitera, ainda, que esse preconceito não se restringe apenas às crianças, mas atinge também as famílias, e “[...] os pais são frequentemente referidos como ‘irresponsáveis’, ‘desinteressados’, ‘promíscuos’, ‘violentos’, ‘bêbados’, ‘nômades’ e ‘nordestinos’” (PATTO, 1992, p. 113, grifos do autor).

Para Yannoulas, Assis e Ferreira (2012), ao invés de romantizar e glorificar a pobreza, cumpre procurar enxergar, de fato, sua realidade, suas carências e suas potencialidades, para entender as questões que perpassam o fracasso escolar. As escolas públicas estão ocupadas por crianças das classes populares que já chegam ao ambiente escolar sendo rotuladas. Contudo, essas crianças que são “[...] apontadas pela escola como ‘problemáticas’ certamente há uma parcela que precisaria de um bom atendimento especializado fora da escola, como acontece com tantas crianças mais ricas que recebem apoio médico, psicológico, fonoaudiológico quando necessitam” (PATTO, 1992, p. 113, grifo do autor). Há uma evidente expressão de preconceito com as classes empobrecidas. Patto (1992, p. 114) defende, ainda, que:

O caso da desnutrição é ilustrativo: apontada durante décadas como a grande causadora desses índices, sabemos hoje que é preciso relativizá-la, não como fato inaceitável que atinge tantas crianças brasileiras, mas como obstáculo à sua escolaridade. Pesquisas médicas já comprovaram que as crianças atingidas com mais severidade pela falta de proteínas e calorias nos primeiros anos de idade não estão em número significativo dentro das escolas.

Em 2022, no Brasil, com as desigualdades aprofundadas pela pandemia de Covid-19 (Sars-Cov-2), a pobreza está enfrentando novamente o desafio da fome, pois índices demonstram que há por volta de 33 milhões de pessoas em vulnerabilidade alimentar, ou seja, seis em cada dez brasileiros vivem a situação de insegurança alimentar. Provavelmente, serão buscadas explicações nessa situação para justificar os resultados escolares (SIPIONI *et al.* 2020). Entretanto, Patto (1992, p. 114) já alertou que o mito da desnutrição de crianças pobres: “[...] como principal causa das dificuldades escolares [...] e a tentativa de revertê-las através da merenda escolar, além de porem em risco a identidade da escola como instituição de ensino, não tiveram[...] o poder de diminuir as taxas de reprovação”.

Sem dúvida a oferta da merenda escolar é inquestionável, mas essa política pública seria para auxiliar na nutrição das crianças e não como resposta ao desempenho na escola (SILVA; PERON, 2017). A autora sugere que: “[...] O que justifica a manutenção da merenda é a necessidade de sanar

a fome momentânea dessas crianças, tanto mais presente na população escolar, quanto mais o país afunda na recessão e no desemprego” (PATTO, 1992, p. 114). O contexto em que Patto (1992) fez essa afirmação se encaixa com os desafios presentes no Brasil, em 2022, em especial ao enfrentamento à Pandemia do Covid-19 e seus reflexos no ambiente escolar.

Isfran, Ladeira e Faria (2020) enfatizam que não se pode culpabilizar as crianças, as famílias e a pobreza, tampouco os professores, isso porque a escola pública é atravessada por muitas questões que a afetam e vão além de suas capacidades. As políticas educacionais não têm sido suficientes para garantir uma educação de qualidade. Assim, “[...] A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação” (PATTO, 1992, p. 114).

O fracasso escolar não deve ser visto como algo biologizante, individual e isolado de aspectos políticos, econômicos e sociais (ISFRAN; LADEIRA; FARIA, 2020). As engrenagens do Brasil giram conforme os ditames do capital banhados por ideais liberais e são os desejos da classe dominante que orquestram o funcionamento de toda estrutura social, logo a educação e as escolas são submetidas a essa força externa que invade suas estruturas (SILVA; LAMOSA, 2021). Para Patto (1992, p. 115), “[...] Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por seus interesses”. Faltam incentivos de todos os lados, especialmente na valorização dos educadores, que são, de praxe, mal pagos e não são reconhecidos no decorrer de suas carreiras. Tudo isso reverbera na baixa qualidade da educação e no desenvolvimento dos estudantes. Em suma, o Brasil, historicamente, vem lutando contra inúmeros problemas na educação, os quais, entretanto, dificilmente são solucionados, pois parece faltar um interesse categórico da elite política e econômica em prol de uma educação de boa qualidade, sobretudo, para as classes populares, negras, que frequentam as escolas públicas.

A produção do fracasso escolar de estudantes negros

A escola, lugar privilegiado de produção de conhecimento, também é responsável pela reprodução da desigualdade racial e educacional (NASCIMENTO, 2019). Nas palavras de Hasenbalg (1997, p. 65):

Os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se auto realizam. Esses estereótipos estão na base de um sistema de mensagens que contribui a [sic] configurar a autoestima das crianças. Esta parece ser a área crucial de intervenção: já que se não se destrói esse

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros
 gargalo no sistema educacional brasileiro, continuará a funcionar um dos principais
 mecanismos de transmissão intergeracional das desigualdades raciais.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontam que, dentre os dez milhões de estudantes brasileiros entre 14 e 29 anos, que evadiram da escola sem completar a educação básica, destes, 71,7% são pretos ou pardos. Situação, portanto, extremamente alarmante. Justificam esses dados a necessidade de trabalhar e a falta de interesse pela escola, o que demonstra que o Brasil não vem alcançando êxito em reduzir a desigualdade educacional entre os estudantes negros e brancos (IBGE, 2020). Segundo as informações publicadas pelo IBGE (2020), os jovens negros têm quase dois anos a menos de estudo (8,6 anos) do que brancos (10,4 anos). A Tabela 1 descreve os principais dados acerca das taxas de analfabetismo entre esses dois grupos.

Tabela 1 – Índices de analfabetismo por faixas de idade e grupos da população.

Analfabetismo por faixa de idade	Grupos da população	Porcentagens
Jovens (14 a 29 anos)	Negros ³	10%
	Brancos	3,6%
Adultos (60 anos ou mais)	Negros	27,1%
	Brancos	9,5%

Fonte: IBGE (2020)

Analisando a Tabela 1, podemos constatar que as taxas de analfabetismo são maiores entre os jovens negros em comparação com os brancos, dados que se mostram diretamente proporcionais, quando verificadas as taxas de analfabetismo com pessoas de mais de 60 anos. Mais uma vez os dados ratificam a gravidade dos fatos e apontam para a falha do Brasil em tentar erradicar as desigualdades educacionais, principalmente para os estudantes negros.

Tendo em consideração os níveis de ensino em relação aos estudantes brancos e negros, percebemos, conforme ilustra a Tabela 2, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental não há

³ Oficialmente para o IBGE negro denomina tanto pardos, quanto pretos, num grupo maior que é a soma de pessoas pretas e pessoas pardas.

discrepância entre os grupos da população em relação à desistência, no entanto, nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Superior, o cenário é diferente.

Tabela 2 – Índices e permanência a escolarização por nível de ensino e grupos da população

Nível de Ensino	Grupos da população	Taxas de Frequência Escolar
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Negros	95%
	Branco	95%
Anos Finais do Ensino Fundamental	Negros	85,8%
	Branco	90,4%
Ensino Médio	Negros	66,7%
	Branco	79,6%
Educação Superior	Negros	55,6%
	Branco	78,8%

Fonte: IBGE (2020)

Na Tabela 2, as taxas de frequência escolar indicam a porcentagem de estudantes negros e brancos em processo de escolarização por grupos da população. As desigualdades educacionais entre estudantes negros e brancos se iniciam nos anos finais do Ensino Fundamental e se acentuam, à medida que estes estudantes vão avançando os níveis escolares até atingirem a Educação Superior. Os índices escancaram o racismo, descrevem a influência do racismo estrutural sobre a escola que, por sua vez, favorece que ele se perpetue. Não reconhecer o racismo educacional só ajuda para que esses índices sejam produzidos e reproduzidos. É notória a desigualdade racial no Brasil, no interior das escolas, quando comparados os dados relativos à população de estudantes brancos/negros. Como já mencionamos, somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental há uma paridade de permanência.

Jesus (2018, p.2), no texto intitulado “Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização”, considera que “[...] a educação é

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros especialmente importante para a estratificação social”. A longevidade nos estudos e as trajetórias escolares podem refletir nas futuras profissões dos estudantes. A observação de 200 estudantes de diferentes classificações raciais, divididos em 23 grupos focais, mediante realização de um total de 51 entrevistas distribuídas entre sujeitos das respectivas cidades: Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza e São Paulo nos anos de 2012 e 2016, permitiu identificar que há uma articulação entre a raça e as condições socioeconômicas dos indivíduos. Constatou o autor que as más condições de escolarização e o tempo de estudo (longevidade escolar), associados às discriminações raciais, são responsáveis pelos negativos índices de desempenhos dos estudantes jovens, pobres e, sobretudo negros, o que acaba redundando em maiores taxas de abandono (JESUS, 2018).

Para entender como se dão os processos de desigualdade na educação de negros e brancos no Brasil e lançar luzes para as discriminações vivenciadas no cotidiano escolar, cumpre entender o conceito de raça dentro da perspectiva da Sociologia (DIEHL, 2017). Munanga (2004) e Silvério (2006), por exemplo, têm uma visão contemporânea quanto à compreensão de raça social, a qual deve designar um constructo social, político e cultural. É importante considerar esses aspectos para evitar estereótipos e estimas que fortalecem o racismo estrutural e promovem ainda mais desigualdades, sobretudo, na escola (RODRIGUES, 2018).

Jesus (2018, p. 3, grifo do autor) pondera que a adoção do conceito de raça deve ser observada com cautela, pois o que acaba havendo é uma raça social, já que, conforme a biologia expõe, entre os seres humanos não é possível afirmar que existam raças diferentes, mas sim, traços fenótipos distintos, ou seja, “[...] não existem diferenças suficientes, entre uma pessoa com a pele mais escura e uma pessoa com a pele mais clara, que nos permita afirmar que elas fazem parte de ‘raças distintas’”. E complementa: “[...] Geneticamente, portanto, somos todos pertencentes à raça humana, e as diferenças fenotípicas entre as populações humanas, que podem ser percebidas atualmente, são resultado de lentos processos históricos de adaptações climáticas” (p. 3). Porém, raça acaba sendo um termo adotado para retratar as diferenças, sobretudo quanto à tonalidade da pele e à textura dos cabelos, além do formato do nariz e boca, por exemplo (SCHUCMAN, 2010).

A raça passa a ser uma forma de tratar, tendo em vista os elementos de uma construção social e cultural. Pessoas com determinadas características ficam expostas quando identificadas a determinado grupo. A identidade racial de um indivíduo passa a denotar e a imprimir uma “avaliação social dos indivíduos” (JESUS, 2018). Com a constituição da história brasileira com povos forjados sob a égide da escravidão, a população negra sofre processos de exclusão em diferentes níveis,

inclusive a discriminação, tanto nas relações em sociedade, quanto no cotidiano escolar (CARVALHO, 2021).

Jesus (2018, p. 4) chama a atenção para a existência de um “racismo à brasileira”, um tipo de racismo impregnado nas instituições, o qual deve ser interpretado: “[...] como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, baseando-se na crença acerca da existência de raças superiores e inferiores (intelectual, cultural e socialmente), distribui, de modo assimétrico, privilégios e desvantagens”.

No entanto, por outro lado, não se pode deixar de considerar os avanços conquistados pelo movimento negro aos longos dos anos e comparar com o racismo que já foi potencializado por bases científicas a partir do final do século de XIX (CARVALHO, 2021). Há de se considerar que:

[...] Negros e negras não seriam, portanto, somente aqueles que, portadores de acúmulo de melanina na pele, tornam-se alvos principais das práticas de racismo e de discriminação racial, mas aqueles que, portadores de acúmulo de melanina ou outras características fenotípicas associadas à um determinado coletivo, se veem e se sentem como parte de uma identidade coletiva: a raça ou a população negra (JESUS, 2018, p. 4).

Jesus (2018) apresenta, de maneira breve, como se situam as diferenças de escolarização entre brancos e negros no Brasil, ao citar um estudo de Henriques (2001), que objetivou analisar as condições de vida dos negros ao longo da década de 1990, adotando como base de dados a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) no período entre 2010 até 1999. Conclui ele serem explicitadas as desigualdades sociais no Brasil, achados reforçados, segundo ele, por uma outra pesquisa de Pastore e Valle Silva (2000, p. 5), que revela que a desigualdade social no Brasil possui uma relação com as formas com que as discriminações raciais se apresentam, isto é, os negros ficam subjulgados a processos de desigualdades mais profundos. E lembra que: “[...] mesmo com o aumento da oferta de educação no Estado brasileiro ao longo do século XX, a desigualdade no acesso a este bem não foi superada”. Em síntese, os negros sofrem ainda mais com as desigualdades, que vão desde as formas de acesso à educação até ao desempenho, que acaba sendo prejudicado por eles terem tido menos tempo de estudo, menos oportunidades escolares.

Estudos realizados por Pastore e Silva (2000) e Hasenbalg (1997) buscaram, por meio dos dados do PNAD, indicar uma continuidade em processos de desigualdades, produzidas pelas questões raciais, observando uma perpetuação entre desigualdades raciais, valendo-se de modelos de estratificação em observância à escolarização formal. Bastide e Fernandes (1959) identificaram em

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros um estudo que, entre 1940 e 1950, havia diferença, tanto em relação aos aspectos raciais, quanto aos aspectos educacionais, entre as pessoas que ocupavam determinadas funções (trabalho). Segundo eles, essa conduta “típica de sociedades capitalistas”, com o passar do tempo tenderia a desaparecer, isso porque “[...] mudanças macroestruturais acarretariam mudanças microestruturais, interferindo tanto na alter-representação sobre os negros, quanto na autoimagem dos negros brasileiros, modificando inclusive as suas aspirações e projetos de vida” (JESUS, 2018, p. 6).

A literatura entre 1990 e 2000 possibilitou revelar, quanto à estratificação social do Brasil, que: “A situação de inércia que marca a dinâmica das relações raciais [...] deu o tom dos repetidos resultados encontrados, além de demonstrar a importância apenas residual do passado escravocrata nas análises do presente quadro de desigualdades” (JESUS, 2018, p. 6). Os trabalhos de Valverde e Stocco (2009) indicam que, por volta de 2002, a desigualdade na educação entre os brancos e negros sofreu uma inflexão, isto é, com o PNAD identificando dados referentes à cor/raça, foi possível averiguar que a diferença em tempo de escolaridade é maior para os brancos em 1,9 anos, aproximadamente. Isso indica que as políticas educacionais implementadas com a universalização do acesso ao nível fundamental ao longo da década de 1990 foi benéfica, ao reduzir o abismo educacional entre negros e brancos em todo o Brasil.

O Unicef (2012) aponta que a discriminação racial tem sido uma das barreiras encontradas por jovens brasileiros para ter o direito ao acesso à educação formal. Jesus (2018, p.7) ratifica que : “[...] Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar”. Há uma diferença, ao observar a média de estudos entre brancos e negros, o que para o autor indica que a discriminação racial impacta no desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. E, conforme achados de Dias (2011), as tensões raciais vivenciadas fora do ambiente escolar adentram suas estruturas, causando problemas nas trajetórias de estudantes negros.

Os estudantes negros constantemente vivenciam processos e situações de preconceitos, discriminações e *bullying* e, principalmente, ofensas verbais. E muitas vezes, eles, vítimas dessas violências, acabam se tornando também agressores (JESUS, 2018). E por vezes, a vítima não consegue contar com a ajuda de seus educadores, que omitem ajuda e promovem uma sensação de impunidade (CAVALLEIRO, 2001). Esta banalização dos comportamentos e atos de racismo, que podem ser explícitos ou velados na escola fazem com que essas crianças percam sua identidade, se

sintam invisíveis, impotentes e subjugadas, o que incide diretamente sobre a efetivação de seu silencioso fracasso escolar (RODRIGUES, 2018). Para Jesus (2018, p. 13):

[...] as repetidas situações cotidianas em que nos deparamos com sujeitos estigmatizados agredindo verbalmente outros sujeitos estigmatizados, reforça a percepção de que a produção social da anormalidade, em especial o racismo, se configura como um sistema de opressão e produção sistemática de discriminações e desigualdades que, mesmo permitindo que estes sujeitos vistos como anormais operem este sistema, não o transformam em beneficiários deste sistema.

À medida que as instituições escolares se omitem, se silenciam perante tais situações de racismo em seu interior, elas acabam colaborando com a manutenção do racismo, o que reflete no desenvolvimento, na permanência e na diferença de anos estudados entre os negros e brancos que possuem, além de trajetórias bem diferenciadas, destinos ocupacionais na vida adulta também diferenciados. Aos negros são perpetuadas as vulnerabilidades, as violências, a opressão e até mesmo a miséria.

Pensando os discursos de igualdade e equidade para minimizar o fracasso escolar de estudantes negros

A educação e a pobreza se relacionam, uma vez que a condição socioeconômica revela os modos de vida e acesso ao consumo. Elas se perpassam. Atravessam-se conforme a materialidade. Portanto cabe compreender os processos de (re)produção das desigualdades para identificar o real estado de coisas de ambas questões (ALVES, 2019). Não se entendem as desigualdades educacionais, sem entender as desigualdades sociais. Deste modo, para discutir essa temática é fundamental compreender como se dão os processos constituintes da sociedade capitalista industrial burguesa. Se a sociedade é engendrada por um modo de produção que gera desigualdades, não será a educação que não será impactada pela pobreza e por suas desigualdades (BECKER; RIBEIRO, 2019).

Para Rufino (2019), a pobreza é produzida pelo capital, isto é, o regime econômico de produção produz desigualdade à medida que uma classe hegemônica detentora dos meios de produção rege e dita a forma da divisão de ganhos da classe proletária, que, para sua sobrevivência, possui apenas a venda de seu trabalho. Conforme apontado por Miranda (2020) em seu texto “Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente a educação”, no e-book *Educação, pobreza e desigualdade social*, é preciso entender o significado do termo igualdade. Para a autora: “Todos somos iguais porque pertencemos a uma mesma humanidade. Essa ideia de uma igualdade essencial entre os homens nos

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros parece tão óbvia e natural, que nos esquecemos de que ela é uma produção histórica” (MIRANDA, 2020, p. 14).

Ao longo da história, a igualdade foi concebida a partir da constituição do mundo burguês capitalista. Com a abrangência de um mercado global, emergiu a defesa da igualdade, pois “A ideia de igualdade advém desse sentido de pertencimento a uma totalidade” (MIRANDA, 2020, p. 15). Assim cumpre compreender a relação entre a igualdade e o capitalismo. A concepção de igualdade nasce aliada à liberdade individual. Os indivíduos, no modo de produção capitalista liberal burguês, precisam ser livres para exercer suas atividades autônomas no mercado.

No século XVIII, a democracia burguesa que se prenunciava e combatia a sociedade feudal pregava a igualdade diante da lei e a liberdade individual. Os homens seriam iguais na condição de cidadãos de uma sociedade de iguais perante a lei e perante o Estado. Mas aos direitos à liberdade e à igualdade se sobrepõe, de modo irrefreável, o direito à propriedade. O cidadão, este personagem na sociedade burguesa, é o proprietário, livre e em condições de igualdade perante a lei para vender ou comprar toda a sorte de mercadorias, em particular a força de trabalho. (MIRANDA, 2020, p. 15)

Para Alves (2019), o modelo feudal era quase estático, as relações eram predeterminadas, definido em “castas”, isto é, em segmentos de sujeitos distintos, mas hierarquizados e fixos. Já o mundo moderno começou a exigir que os indivíduos fossem livres e iguais perante a lei, sem distinguir condições de nascimento, origem sociais e culturais. Assim, o modelo burguês se apresentou como antagonista do regime feudal, pois, possuindo em sua prerrogativa a igualdade perante a lei e a liberdade individual, ditava os contornos do novo modo de vida em sociedade. O cidadão passaria a ser igual nas relações em sociedade, em liberdade, direitos e obrigações e sujeitos à igualdade perante a lei e ao Estado.

De acordo com Piana (2009), o direito à liberdade e à igualdade é, ao mesmo tempo, submetido em primeira instância ao direito à propriedade privada, esse último prevalecendo sobre os demais. Oliveira (2020) descreve esse homem burguês, este novo cidadão, como o proprietário, que, em seus limites, possui liberdade e condições de igualdade ao menos perante a lei para comprar e vender, consumir e exercer seu trabalho no mercado. Assim, a igualdade, liberdade e propriedade dão liga para que o sistema de produção capitalista se sustente.

Resende e Miranda (2016, p. 34) reiteram que “O princípio da igualdade, como estabelecido por todo aparato de regulação legal, pelo aparato de controle estatal [e] estruturas de controle mundial, pela defesa retórica de princípios é fundamental às formas de organização econômica, social e política

da sociedade [...]”. Assim, são complementares entre si o conceito de contrato e propriedade, bem como o conceito de igualdade e de liberdade. Porém, a igualdade não se transformou em realidade, pois é possível identificar que: “[...] A sociedade que se estrutura sobre propriedade privada é, em seu fundamento, desigual” (RESENDE; MIRANDA, 2016, p. 34). Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há a possibilidade de a igualdade se materializar.

Igualdade e liberdade são fundamentos liberais que estruturam o aparato burguês. Emerge um ideário que converge para a falsa ideia da flexibilidade do indivíduo, do mercado e das relações sem que sejam realmente consideradas as complexidades, os limites e as contradições. A igualdade, neste modo de organização capitalista burguês, é proclamada, é exposta no discurso, mas não pode ser concretizada. É inviável, pois dentro de um sistema que reproduz desigualdades não pode haver sob essas condições a igualdade. Primeiro não há formas de existir igualdade efetiva entre as pessoas. Os processos que atravessam cada um dos indivíduos são únicos, mesmo que advenham de uma mesma classe.

Assim, Resende e Miranda (2016) revelam que houve uma mudança para sustentar e rearranjar esse discurso. A igualdade passou a ser tratada por equidade. Um termo, uma expressão, que muda, para tornar mais claro o entendimento das desigualdades nesse modo de organização social. Segundo as autoras, o conceito de equidade apareceu por volta de 1990 para dar conta de explicar e encontrar uma solução para esta questão. Assumir que o mundo capitalista é desigual, mas, ao mesmo tempo, possibilita, por meio da equidade, alcançar algum equilíbrio. O termo emerge dentro de uma conjuntura neoliberal e relacionado às igualdades de oportunidades.

Segundo as referidas autoras, conforme o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial do Banco Mundial: “Equidade significa ‘[...] que as pessoas devam ter oportunidades iguais de buscar a vida que desejam e serem poupadas da extrema privação de resultados’” (BANCO MUNDIAL, 2006 *apud* RESENDE; MIRANDA, 2016, p. 26). E complementam:

A equidade [...] não significa igualdade ou de situação de saúde ou qualquer outro efeito específico. Pelo contrário, é a busca de uma situação em que as oportunidades sejam iguais, ou seja, em que o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa - e não as origens familiares, castas, raça ou gênero - sejam responsáveis pelas diferenças entre realizações econômicas das pessoas (BANCO MUNDIAL, 2006 *apud* RESENDE; MIRANDA, 2016, p. 26).

Na perspectiva do Banco Mundial, a equidade seria os processos que viabilizam a diminuição das desigualdades. Diminuir é reduzir e não solucionar. Assume-se que, como o modo de produção

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros
capitalista é desigual, cumpre gerir novos processos, que, por meio de políticas de equidade, produzam redes de proteção para os vulneráveis, oprimidos e segregados. Nessa perspectiva, a equidade é uma estratégia para possibilitar formas de acesso e garantir os direitos dos mais vulneráveis. Segundo Miranda (2016, p. 99):

Estão corretos os que afirmam que a igualdade não se efetivou na sociedade capitalista como princípio político ou econômico. Afinal, como bem sabemos, a sociedade que se firma no princípio formal da igualdade é essencialmente desigual. Estamos, portanto, diante de uma importante contradição: a igualdade como princípio inerente ao mundo capitalista e a igualdade como uma possibilidade também inerente a essa sociedade. Com o aprofundamento das desigualdades sociais, que advém de relações de produção mais complexas e suas modalidades de exploração de trabalho mais sofisticadas, a questão da igualdade é a resposta e também se renovam as estratégias de justificação das desigualdades.

Para Resende e Miranda (2016), as relações em sociedade podem até ser configuradas pelo viés igualitário, mesmo reforçado pelo discurso, entretanto os fundamentos das estruturas são desiguais. A igualdade só tem aparência de real. Na materialidade, ela é diferente. Não é possível haver igualdade, em uma sociedade fundamentada em um modelo político-econômico que é desigual, dividido entre os possuidores dos meios de produção e os despossuídos. Com esse antagonismo, os direitos são também acessados de modo desigual. Os desiguais vão, paulatinamente, se tornando ainda mais desiguais entre si.

Mesmo diante de tantas desigualdades presentes no processo de escolarização, é inegável conceber a educação como um caminho para solucionar ou amenizar as adversidades existentes na sociedade. Há de haver mais investimento em educação, na formação inicial e continuada de professores que precisam estar preparados para gerenciar seus ambientes escolares, tornando-os cada vez mais saudáveis e propícios para a aprendizagem de todos (ARAÚJO, 2012). A escola, em sua concepção libertadora, precisará colocar em prática a abordagem pedagógica que atenda às demandas de sua clientela, em especial, dos grupos menos favorecidos. Todavia, sabemos que a escola é considerada um aparelho ideológico do Estado em serviço de uma classe hegemônica dominante, e não há interesse desse grupo, que as classes menos favorecidas tenham acesso ao conhecimento científico e aos saberes sistematizados (SAVIANI, 2008).

As pessoas negras, neste contexto, precisam ter mais apoio de políticas públicas afirmativas que visem à redução e à extinção das desigualdades raciais. Não se trata de buscar respostas sobre os porquês que os estudantes negros não se identificam com a escola, mas sim, como a escola precisa

configurar-se para se identificar, acolher e solucionar seu fracasso escolar em larga escala, norteando-se a partir dos princípios da equidade (JAMES, 2014). Uma maior participação política no Movimento Negro e em outros movimentos sociais na luta antirracista é importante para construir uma democracia que assuma o direito à diversidade como constituinte dos direitos sociais, equacionando de maneira mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade (GOMES, 2012).

Esses movimentos sociais devem disputar narrativas nos domínios da ciência para desconstrução de regimes de verdade e naturalizações que não contribuem para promover justiça e igualdade racial. A representatividade das pessoas negras em diversos espaços escolares e não escolares contribui para produzir estratégias consistentes de combate ao ódio e ao racismo, arquitetado e perpetuado durante séculos. Além disso, o fracasso escolar associado à desigualdade racial transcende limites da educação básica e atinge estudantes negras e negros inseridos, inclusive, na Educação Superior (NASCIMENTO, 2019).

Considerações finais

Os objetivos iniciais desta pesquisa foram cumpridos. Foi possível discutir acerca da desigualdade educacional como um fenômeno histórico e social sob a ótica do fracasso escolar, tendo como objeto de estudo a análise da condição/situação de estudantes da escola pública, especialmente de estudantes negros(as). Discutimos que a população negra é historicamente explorada e continua a lutar por sua existência e representações. Concorre de forma desleal no mercado de trabalho e é discriminada pela expressão de sua cultura e religião. Não possui condições necessárias de organização em grupos pela defesa de seus direitos. Sua luta ainda é pela própria existência e sobrevivência. Tudo isso é confirmado por dados estatísticos feitos pelo IBGE. Os indicadores das desigualdades sociais sob o recorte racial no Brasil, conforme o IBGE, apresentam números que mostram a diferença entre brancos e negros em relação aos índices de analfabetismo, às porcentagens quanto ao tempo de escolarização e à matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Superior.

Pensar as desigualdades no Brasil é um desafio, sobretudo as desigualdades educacionais dos negros. Este estudo permitiu identificar que não existe igualdade, não existe harmonia na materialidade das relações entre raça e classe. A dívida do período da escravidão não foi paga, e isso segue sendo um elemento reprodutor de desigualdades, colocando toda a população negra ainda na

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros condição de explorados e oprimidos. Não há igualdade, tampouco cidadania para uma comunidade que luta por sua sobrevivência e existência, e a equidade é um discurso neoliberal que tenta fazer um rearranjo na lógica da atual fase do capitalismo.

A desigualdade é um eixo central para a discussão do fracasso escolar. Os negros compõem um grupo que expressa a condição socioeconômica mais afetada pelas desigualdades, a pobreza e a cor são quase uma unidade nesta perspectiva. A população negra encontra na escola pública inúmeras barreiras intraescolares, em que se evidenciam a evasão, a repetência, a evasão, sobretudo em relação aos meninos. Fora da escola, as marcas do racismo constituem socializações que condicionam esta população a ser a mais encarcerada, a que possui menos anos de escolaridade formal, a que acessa os subempregos e suas formas precárias e informais, a que menos alcança a Educação Superior. Todo esse quadro fortemente acentuado durante a Pandemia do Covid-19, que assolou o mundo. Futuras pesquisas podem abordar a correlação entre a desigualdade racial com o fracasso escolar no que tange à Educação Superior.

Referências

- ALVES, A.L.V. Desigualdade social e pobreza: ultrapassar dificuldades e superar o preconceito. *In: ZITKOSKI, J.J. et al. (orgs.). Experiências e reflexões no curso de educação, pobreza e desigualdade social: trabalhos de conclusão de curso dos alunos formandos de Alvorada, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Santo Antônio da Patrulha e Sapiranga. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.*
- ALVES, D.T. A relação estrutural entre capitalismo e racismo: o genocídio da população negra enquanto projeto societário. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16. Anais [...]. v. 16, n. 1, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória; Periódicos UFES, 2018. p.1-20.*
- ARAÚJO, J. A. Educação, desigualdade e diversidade: os grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro. *Revista da ABPN*, v. 4, n. 8, p. 114-125, jul./out. 2012
- BASTIDE, R; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- BECKER, E.I.; RIBEIRO, J.J. Direitos humanos, pobreza e educação: uma análise sobre como a trajetória dos direitos fundamentais se reflete na sala de aula. *In: ZITKOSKI, J.J. et al. (orgs.). Experiências e reflexões no curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social: trabalhos de conclusão de curso dos alunos formandos de Alvorada, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Santo Antônio da Patrulha e Sapiranga. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.*
- CARVALHO, M.P. História da educação da população negra no Brasil e a produção discente sobre educação e relação étnicorraciais (2003-2014). *Rev. Bras. Hist. Educ.*, v.21, e179, 2021.

- CAVALLEIRO, E. Educação anti - racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141- 160
- CHAVES, H.L.A.; ARCOVERDE, A.C.B. Desigualdades e privação de direitos na sociabilidade capitalista e suas expressões no Brasil. **Serviço Social & Sociedade** [online], 2021, n. 141, p. 164-182, jun. 2021.
- COSTA, S. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. *In*: PIRES, R.R.C. **Implementando desigualdades reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.
- DIAS, R. **A queixa escolar na relação histórica da psicologia com a educação escolar**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Orientação à queixa escolar, 2007.
- DIEHL, F. **Estrangeiro em uma terra estranha: racialização e estigmatização dos imigrantes haitianos em Iajé**, Rio Grande do Sul, 2017. 177f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- FARIA, S.E.F.; INSFRAN, F.F.N. Fracasso escolar: normalização do indivíduo sob a lógica medicalizante. **Revista Eletrônica Saberes Múltiplos**, v.3, n.6, p.186-200, jan. 2018.
- FIGUEIREDO, J.G. **Desigualdade social e capitalismo: uma relação ineliminável da produção social burguesa**. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- 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.
- HASENBALG, C. O contexto das desigualdades raciais. *In*: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília, DF: Paralelo, 15, p. 63-68, 1997.
- HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2001.
- HOBSBAWM, E.J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Retratando o panorama educacional da população brasileira**. 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- INSFRAN, F.; LADEIRA, T.A.; FARIA, S.E.F. Fracasso escolar e medicalização na educação: A culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. **Movimento-Revista de Educação**, v.7, n.15, p. 133-150, dez. 2020.
- JAMES, E.L. **Education ain't black: the disidentification of African American Students**. 2014. 62f. Dissertação (Mestrado em Artes e Humanidades) - Louisiana State University, Baton Rouge, 2014.

- JESUS, R.E. de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e167901, p. 1-18, 2018.
- MACHADO, A. M., ALMEIDA, I. E.; SARAIVA, L. F. O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. *In*: ANACHE, A. A.; DA SILVA, I. R. (orgs.). **Educação Inclusiva**. Brasília, DF, p. 21-35, 2009.
- MIRANDA, M. G. de. Equidade, diferença e igualdade: as desigualdades sociais e sua mistificação. *In*: MIRANDA, M. G. (org). **Educação e Desigualdades sociais**. Campinas: Mercado de Letras, p. 89-102, 2016.
- MIRANDA, M.G. Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação. *In*: MORAES, K.N.M.; LIMA, D.C.B.P.; ALVES, A.I. (orgs.). **Educação, pobreza e desigualdade social**. [Ebook] Goiânia: Cegraf UFG, 2020.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, v.1, n.1, p.17-34, 2004.
- NASCIMENTO, L. R. **Práticas escolares em tempos de turbulência**: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública. 187f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- NASCIMENTO, L.R. Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v.4, e6401, 2019.
- OLIVEIRA, E.A. Estado e direito no capitalismo: um debate entre o liberalismo e marxismo. **Revista Katálysis** [online], 2020, v. 23, n. 02, p. 213-222, jul. 2020.
- PASTORE, J.; VALLE SILVA, N. do. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.
- PATTO, M.H.S. A família pobre e a escola pública. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 107-121, 1992.
- PATTO, M. H S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, v.8, n.1, p.47-62. 1997.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed., revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PAULA, F.S.; TFOUNI, L.V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, dez. 2009.
- PEREIRA, M.C. Evasão escolar: causas e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.1, n.1, p. 36-51, 2019.
- PIANA, M.C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p.
- RESENDE, A.C.A.; MIRANDA, M.G. de. Igualdade, Equidade e Educação. *In*: MIRANDA, M. G. (org). **Educação e Desigualdades sociais**. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-42, 2016.
- RODRIGUES, G.F. O que há por trás do fracasso escolar de crianças negras. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 5, 2018, Universidade Federal Fluminense, **Anais** [...] Rio de Janeiro: Editora Realize, 2018. p. 1-11.

- RODRIGUES, P. Desigualdade e violência no século XX. *In*: REIS, T.; OLIVEIRA, M.; SOUZA, C. **Desigualdade, violência, e relações de poder na História**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.
- RUFINO, P.M. **A pobreza no contexto da sociabilidade capitalista**. 2019. 99f. Dissertação (Mestrando em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCARIN, A.C.C.F.; SOUZA, M.P.R. Medicalização e patologização da Educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 24, e214158. 21, ago.2020.
- SCHUCMAN, L. V. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan. 2010.
- SILVA, F. F.; LAMOSAS, R. DE A. C. Estado, classe dominante e educação: uma análise crítica das propostas e das ações do Movimento Brasil Competitivo para a educação básica. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v.13, p.1, p.138–151. 2021.
- SILVA, M.V.G.; PERON, A.C.P. Políticas públicas de alimentação escolar: estudo de caso em uma gestão pública municipal. **Perspectiva**, Erechim. v. 41, n.154, p. 39-52, junho/2017.
- SILVA FILHO, R. B. ; ARAÚJO, R. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017
- SILVÉRIO, V.R. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. *In*: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**, Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p.87-108.
- SIPIONI, M. E. *et al.* Máscaras cobre o rosto, a fome desmascara o resto: COVID-19 e o enfrentamento à fome no Brasil. **SciELO Preprints**, 2020.
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.
- VALVERDE, D.O.; STOCCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis v.17, n.3, p. 909-920, dez. 2009.
- DIAS, F.V. **Sem querer você mostra o seu preconceito!**: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de ensino médio. 2011. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS99JK48/disserta_o_fernanda_vasconcelos_dias_mestrado_em_educa_o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 dez. 2013.
- WACHELKE, J. *et al.* Causas da pobreza, meritocracia e igualdade: um estudo de crenças de adolescentes como mediação social. **Mediaciones Sociales**. v. 19, p.1-9, 2020.
- YANNOULAS, S.C.; ASSIS, S.G.; FERREIRA, K.M. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação** [online], 2012, v. 17, n. 50, p. 329-351, 2012.

Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros

ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. Fractal: **Revista de Psicologia**, v.24, n.3, p.563-578. 2012.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 27/10/2022

Aprovado em: 07/10/2022