

# RAÇA E EDUCAÇÃO INICIAL\*

Fúlvia Rosemberg

da Fundação Carlos Chagas e da PUC-SP

---

## RESUMO

A partir da seleção e análise dos dados coletados pelas PNADs 82, 85 e 87 sobre creche, pré-escola e séries iniciais do 1º grau, assinala-se que as oportunidades educacionais de crianças negras são as de pior qualidade que o sistema oferece. Destacando a presença notável de crianças entre 7 e 9 anos na pré-escola, particularmente as negras residindo no Nordeste, alerta-se para o potencial de segregação racial embutido em programas pré-escolares de baixo custo destinados a populações pobres.

## ABSTRACT

RACE AND EARLY EDUCATION. Data collected by PNADs (Brazilian national household sample surveys) of 1982, 1985 and 1987 on day care, preschool and beginning years of elementary school were selected and analyzed to show that educational opportunities for black children are of the worst quality among the ones offered by the school system. The striking presence of children between 7 and 9 years old attending preschool — particularly of black children in the Northeast of the country — is underlined. The article warns against the built-in potential of race segregation in low-cost preschool programs designed for poor populations.

---

\* Este trabalho foi realizado no contexto do Projeto Serviço e Documentação sobre Creches, que recebe apoio financeiro da Fundação Ford.

Este trabalho tem por objetivo questionar a concepção subjacente à reflexão educacional que tende a considerar de forma homogênea as chamadas classes populares.

Optei por escolher as relações de raça como argumento central deste questionamento dada a importância dos negros<sup>1</sup> na constituição da sociedade brasileira e a dificuldade, freqüentemente observada entre pesquisadores e administradores educacionais, de atentarem para a hierarquia racial, apesar das evidências vividas no cotidiano, apontadas por algumas pesquisas e denunciadas pelo movimento negro.

O marco teórico que orienta este trabalho propõe que a escola, como qualquer formação social, seja pensada como sendo constituída — ativamente constituída, como reafirma Apple (1989) — sobre os fundamentos das diversas hierarquias e contradições que informam as relações sociais, em especial as de classe, gênero e raça.

Colocar em foco a hierarquia racial como geradora de contradições sociais que se articulam às relações de classe parece-me, nos planos do conhecimento e da ação prática, uma perspectiva promissora para se compreender e transformar o sistema educacional em sociedades multi-raciais.

Com efeito, pesquisas educacionais recentes, produzidas especialmente nos EUA e na Inglaterra e que se apóiam nesta perspectiva, têm aberto pistas interessantes para se compreender o jogo imbricado de contradições que constrói as desigualdades educacionais. De forma simplificada, este enfoque assume simultaneamente que as mensagens educacionais são distribuídas desigualmente aos diferentes segmentos que compõem a hierarquia social e que os sujeitos históricos que integram estes mesmos segmentos respondem às mensagens da escola através de expressões culturais que lhes são próprias, podendo contribuir para a manutenção das desigualdades.

"Esta forma de compreender as trajetórias educacionais não nega que habilidades, normas e valores são diferencialmente distribuídos pela escola (...) nem que a escola, ao servir a diversas clientelas, se articula com a economia em diferentes pontos, mas que ambos aspectos precisam ser considerados para se compreenderem as ligações entre escolaridade e estrutura social" (Weis, 1988, p.4).

Pesquisadores/as como Willis (1978), McRobbie (1978) e Weis (1989), entre outros, adotando esta perspectiva teórica, têm procurado entender como estudantes (das classes populares, mulheres e minorias raciais) contribuem para a manutenção de sua própria posição subalterna. Talvez fosse desnecessário assinalar que esta postura teórica não se confunde com a tradicional culpabilização da vítima por seu próprio destino, pois considera simultaneamente as desigualdades estruturais e a ideologia sendo construídas por sujeitos históricos que ocupam posições diversas na hierarquia social.

Por terem trabalhado principalmente com a educação primária e secundária — atribuindo pouca atenção à educação inicial<sup>2</sup> — estas pesquisas focalizam o estudante, deixando a família na penumbra. Ora, em se tratando de educação da criança pequena, é indispensável trazer a família para a frente do palco, pois é esta quem escolhe, a partir das normas culturais de seu segmento

social e das oportunidades que lhe são oferecidas, a modalidade educativa para seus filhos pequenos.

Com estas preocupações e apoiada em indicadores educacionais, tentarei argumentar que:

- 1) a educação inicial de crianças negras brasileiras apresenta particularidades passíveis de serem atribuídas a seu pertencimento racial;
- 2) no sistema educacional brasileiro convivem subsistemas diversos de educação para crianças pequenas, cuja qualidade de serviço depende da inserção sócio-econômica da clientela potencial;
- 3) as crianças pequenas negras são conduzidas para alternativas de pior qualidade que as brancas como resultado do enfrentamento da subordinação racial.

Pode parecer paradoxal que, tendo optado por participar de uma discussão sobre culturas das classes populares e de me apoiar em corrente teórica que tem privilegiado a pesquisa etnográfica, vá usar, como argumentação empírica, indicadores sócio-educacionais. Este uso tem sua razão de ser: tentarei demonstrar a urgência de considerar a subordinação de raça nas pesquisas e nas propostas educacionais e tenho a convicção de que a melhor estratégia é divulgar as poucas e esparsas informações de que dispomos.

## INDICADORES EDUCACIONAIS E RACIAIS

No Brasil dispomos de duas fontes que coletam, processam e divulgam estatísticas educacionais: o Ministério da Educação através do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC/MEC) e a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE ou simplesmente IBGE).

O Ministério da Educação, desde 1931, se responsabiliza, a âmbito nacional, pela produção de dados coletados a nível local referentes à educação escolar. Anualmente são realizados levantamentos de tipo censitário, cujas informações são colhidas através de questionários padronizados, mas passíveis de variação no tempo, cujas informações são preenchidas por entidades educacionais das redes públicas e privadas.

O levantamento recolhe informações sobre estabelecimentos de ensino, pessoal docente, técnico-administrativo e alunado afetos aos diversos graus de ensino.

Os dados coletados pelo Ministério da Educação vêm recebendo críticas reiteradas dos pesquisadores, principalmente quando à validade das informações divulgadas (Gusso, 1983; Barretto, 1984; Willadino, 1984; Fletcher e Ribeiro, 1988). Estas críticas foram particularmente agudas após a divulgação do Censo de 1980, quando se percebeu uma grande defasagem nas informações

1 Estou denominando raça negra o segmento da população englobando as categorias de cor preta e parda.

2 Estou englobando sob a expressão "educação inicial" aquela oferecida em creches, pré-escolas e nas três primeiras séries da escolaridade primária cobrindo, teoricamente, a faixa etária dos 3 meses aos 9 anos. A inclusão da creche no conceito decorre de seu reconhecimento, pela Constituição de 1988, como uma das instâncias (juntamente com a pré-escola) que asseguram o direito à educação para crianças de 0 a 6 anos.

fornecidas pelas duas fontes. Os dados do MEC indicavam um número significativamente maior de matrículas do que os estudantes declarados pelas pessoas recenseadas.

Foram várias as tentativas de explicação, desde a suspeita de manipulação intencional de cifras, passando pelas diferenças de procedimentos (por exemplo, época do ano em que são efetuados os recenseamentos) ou de conceituação pois, nem sempre, uma matrícula equivale a um estudante, dada a grande mobilidade da população brasileira.

Quando à educação pré-escolar, pudemos observar, também, uma grande defasagem entre as fontes mas no sentido inverso à observada para o ensino de 1.º grau: as estatísticas do MEC tendem a ser mais avaras do que os dados divulgados pelo IBGE. Assim, comparando os dados da PNAD 82 sobre estudantes na pré-escola e matrículas iniciais registradas pelo MEC, encontramos uma diferença da ordem de 40% (Rosemberg, 1989).

Nossa explicação se apóia na diversidade de concepções de pré-escola vigente no país: a oficial, que requer registro e obediência a normas emanadas das administrações educacionais (federal, estadual e municipal); e as pré-escolas "clandestinas", rebatizadas de creches, centros de convivência infantil, classes de iniciação etc., que escapam ao controle oficial.

Os dados coletados pelo MEC contêm poucas informações sobre o perfil sócio-demográfico do alunado, restringindo-se a localização da escola (urbana ou rural), sexo e idade dos estudantes e formação do magistério, sem que nunca tenha havido qualquer menção às raças.

Porém, em alguns estados, a cor do alunado era investigada na escola através de dois instrumentos — do requerimento feito pelas famílias solicitando matrícula e da ficha biomédica — informações que deixaram de ser coletadas na década de 60 tendo como justificativa a Lei Afonso Arinos. Para alguns, a coleta dessa informação poderia ser considerada uma forma de discriminação racial.

O IBGE é o órgão responsável pela realização dos recenseamentos gerais e das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs). Tanto os recenseamentos quanto as PNADs investigam a instrução e a educação da população, inclusive a pré-escolar, esta última, porém, de forma mitigada. De um modo geral, recenseamentos e PNADs restringem-se a coletar informações sobre crianças de 5 e 6 anos freqüentando a pré-escola e o 1.º grau. De um modo excepcional, algumas PNADs dedicaram maior atenção à educação: a PNAD 82; o Suplemento Menor da PNAD 85 graças ao qual, pela primeira vez, tivemos um mapeamento do atendimento/educação em creches e pré-escolas entre crianças com menos de 7 anos residindo nas regiões metropolitanas; e o Suplemento da PNAD 87 (sobre o qual voltaremos mais tarde) que investigou a freqüência à pré-escola mesmo entre crianças tendo 7 anos e mais, e que revelou um dado aparentemente inusitado: 25% das crianças brasileiras freqüentando a pré-escola têm entre 7 e 9 anos, informação que será discutida mais adiante.

Recenseamentos e PNADs permitem que se confrontem vários indicadores sócio-demográficos com as trajetórias educacionais: localização da moradia, sexo, idade, rendimento da família, condições de habitação etc. Nem



todos os Censos e PNADs, porém, são tão generosos quanto à explicitação da composição racial da população. Até a presente data foram realizados nove recenseamentos gerais no Brasil<sup>3</sup>, dos quais apenas seis incluíram uma questão sobre a cor da população. Desde 1940 a informação vinha sendo sistematicamente coletada, mas a série foi interrompida em 1970 durante o governo militar.

A investigação sobre a cor da população foi reintroduzida, de forma experimental, na PNAD 76 graças à mobilização da sociedade civil, particularmente do movimen-

3 Apesar de ser prevista por lei a realização de censos a cada 10 anos, o de 1930 não ocorreu por razões políticas e o de 1990 não se realizou por razões econômicas.

to negro e da comunidade acadêmica. A partir de então foi incorporada pelo Censo de 80, pelos Suplementos Educação da PNAD 82, Menor da PNAD 85 e, um ano antes da comemoração do Centenário da Abolição, pela PNAD 87 que efetuou uma "avaliação da cor da população".

As inconstâncias da coleta de informação sobre condição de vida dos segmentos raciais não se restringiram à sua incorporação, ou não, nos Censos e nas PNADs ou à amplitude da divulgação que receberam. Também variou a forma como tem sido investigada a cor da população, trazendo um complicador a mais quando se tentam comparar dados originados de fontes/épocas diversas<sup>4</sup>. Em 1940, a instrução dada era que o informante se classificasse como preto, branco ou amarelo: "quando não fosse possível esta qualificação o entrevistador lançaria um traço na horizontal no lugar reservado à resposta", o que resultou na constituição de um grupo genérico sob a designação de pardos. Em 1950, o procedimento foi semelhante: "a população poderia qualificar-se em uma das seguintes cores: branca, preta e amarela. Quaisquer outras respostas (índio, caboclo, mulato, moreno etc.) ou traço no lugar da resposta foram posteriormente reunidas sob a designação de pardos". O Censo de 1960 foi o primeiro a introduzir uma pré-codificação, prevendo cinco respostas: branca, preta, amarela, parda e índia. "Os que se declarassem mulatos, caboclos, cafuzos, ou mesmo índios que vivessem fora dos aldeamentos ou dos postos indígenas, seriam assinalados como pardos. Na publicação, os que se declararam índios foram agregados ao grupo dos pardos" (Oliveira et al., 1985, p.9).

A PNAD 76 investigou a cor através de dois procedimentos: um aberto e outro fechado. A análise das respostas à pergunta aberta (qual a sua cor?) mostrou que se as respostas variavam muito — foram mencionadas cerca de 135 designações diferentes — ocorreu uma grande concentração (95% das respostas) em torno de sete designações de cor, quatro das quais correspondiam às previstas na pergunta fechada (branca, preta, amarela e parda)<sup>5</sup>.

No Censo de 1980, nas PNADs 82, 85 e 87 a cor foi investigada através da autoclassificação do informante chefe de domicílio<sup>6</sup> em uma das quatro alternativas: branca, preta, amarela ou parda. A cor parda inclui as designações: mulata, mestiça, índia, cabocla, mameluca, cafuza etc.

Nem todas as informações coletadas pelos recenseamentos e pelas PNADs recebem o mesmo tratamento a nível de processamento e divulgação. Tendo em vista as variadas possibilidades de organização e processamento dos dados, são inicialmente selecionados apenas aqueles que serão objeto das publicações. O restante das informações estocadas são processadas para responder a solicitações das equipes internas à Fundação IBGE ou de equipes externas. Originam-se, assim, as tabulações especiais que são utilizadas por pesquisadores ou publicadas sob as formas mais variadas.

Sem dúvida alguma, as informações mais difundidas, e de mais fácil acesso, são aquelas veiculadas pelo corpo da publicação do Censo ou das PNADs. O fato de os dados sobre cor referentes à PNAD 76 terem sido divulgados apenas em edição mimeografada, portanto

com distribuição restrita, impediu que várias equipes, trabalhando sobre questões educacionais, tivessem acesso a eles. O dado assim divulgado fica restrito a um circuito essencialmente especializado, impedindo seu acesso a um maior número de interessados — estudiosos, planejadores, militantes — não ocorrendo, portanto, a democratização da informação por tantos desejada<sup>7</sup>.

A história da divulgação de pesquisas com base em tabulações especiais da PNAD 76 é exemplar. Uma equipe interna ao IBGE havia elaborado e analisado um plano tabular que permitia apreender a intensidade das discriminações raciais no país focalizadas sob a ótica da participação do negro no mercado de trabalho (inclusive rendimentos), no sistema educacional e da miscigenação. A pesquisa, concluída em 1981, teve uma versão mimeografada que ficou por dois anos na lista de espera da gráfica do IBGE, foi publicada em 1983, mas a direção do IBGE não autorizou sua divulgação. Ficou impressa e engavetada por dois anos. Em 1985 foi finalmente distribuída, contendo o mesmo texto, a mesma capa, o mesmo título — *O lugar do negro no mercado de trabalho* — os mesmos dados. Modificaram-se, apenas, a data de publicação e, obviamente, a direção do IBGE que, neste momento, não tinha mais interesse em negar a existência de preconceito racial no país (Oliveira et al., 1985).

Esta pobreza de informações estatísticas, tanto em sua coleta quanto em sua divulgação, tem sido denunciada como estratégia para jogar a questão racial no limbo das discussões sobre prioridades nacionais econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais.

De alguns anos para cá, principalmente a partir do processo de abertura política e da mobilização dos movimentos sociais, vários grupos e centros têm analisado as relações raciais a partir de dados macroscópicos: caracterização demográfica da população, perfil de mortalidade, fecundidade, participação no mercado de trabalho, situação das mulheres e trajetórias educacionais. Sobre este tema, vêm trabalhando, entre outros, Carlos Hasenbalg (1979;1983), Nelson do Valle e Silva (cf. Hasenbalg e Silva, 1990) e Germán Rama (1989).

Tive, também, a oportunidade de coordenar uma pesquisa encomendada pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra sobre a situação educacional de negros no Estado de São Paulo (Rosemberg et al., 1986).

Em linhas gerais, estas pesquisas têm encontrado trajetórias escolares diversas para brancos, pretos e pardos, evidenciando desvantagens para estes últimos no

4 Cf. Oliveira et al. (1985, p.9) e Silva (1983). Para uma complementação bibliográfica veja, também, o artigo de Costa (1984).

5 As outras três designações de cor foram clara, morena clara e morena, "esta última recebendo cerca de 1/3 do total de respostas dadas" (Silva, 1983, p.200).

6 A informação da cor sendo declarada pelo chefe de domicílio implica que seus membros não se autoclassificam. Como, além disso, existe uma tendência ainda não esclarecida à associação entre chefias mais jovens e maior frequência da autoclassificação "negro", persiste um imponderável na avaliação da cor da população brasileira.

7 As principais tabulações especiais do Suplemento Menor (PNAD 85) estão contidas no texto de Deborah Levison (1989), consultora do Banco Mundial.

acesso à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado. Como afirmam Hasenbalg e Silva (1990, p.12), "estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias sócio-econômicas das famílias".

Até o presente momento praticamente nada se sabe sobre as oportunidades educacionais de crianças brancas e não brancas durante os anos pré-escolares. Possivelmente a única exceção seja o texto de Deborah Levison (1989) que incluiu a variável cor, entre outras, na análise da frequência a creches e pré-escolas entre crianças de 0 a 6 anos vivendo nas regiões metropolitanas, usando tabulações especiais do Suplemento Menor da PNAD 85.

Para este trabalho não houve tempo hábil para solicitar e obter tabulações especiais; meu esforço foi o de

processar dados publicados pela PNAD 87 e selecionar e integrar informações já processadas por outros autores. Como fontes foram usadas as PNADs 82, 85 e 87 trabalhadas pelos seguintes autores: Hasenbalg e Silva (1990); Levison (1989), Rama (1989); Rosemberg et al. (1986). Nem todas as pesquisas se referem ao mesmo recorte territorial ou efetuam cruzamentos entre cor e nível sócio-econômico. Assim, o estilo *patchwork* é inevitável.

## DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INICIAL

Foram transpostas no Quadro 1 as sínteses das informações coletadas pelas pesquisas mencionadas, cujos resultados numéricos foram transcritos em tabelas apresentadas em anexo.

QUADRO 1

### Síntese dos resultados das pesquisas sobre educação inicial e raça

AUTORIA E FONTE	FAIXA ETÁRIA ABRANGIDA	ABRANGÊNCIA TERRITORIAL	TIPOS DE RESULTADOS		
			SEGMENTO RACIAL	INFORMAÇÃO S/ RENDA FAMILIAR	INDICADORES EDUCACIONAIS
Levison, 1989 (PNAD 85)	0 a 6 anos	Regiões Metropolitanas	Branco mais que negros	Não desagregada	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Frequentam creche/pré-escola</li> <li>● Frequentam creche/pré-escola particular e de empresa</li> </ul>
			Negros mais que brancos	Não desagregada  De rendimentos inferiores	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Frequentam creche/pré-escola pública, domiciliar e de assoc. moradores</li> <li>● Frequentam creche/pré-escola</li> </ul>
Rosemberg, neste artigo (PNAD 87)	5 e 6 anos	Território Nacional	Branco mais que negros	Não desagregada	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Frequentam pré-escola</li> <li>● Frequentam 1ª série do 1º Grau</li> <li>● São alfabetizados</li> </ul>
	7 a 9 anos	Território Nacional	Negros mais que brancos  Branco mais que negros	Não desagregada	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Frequentam pré-escola</li> <li>● São alfabetizados</li> </ul>
Hasenbalg & Silva, 1990 (PNAD 82)	7 anos	Território Nacional	Negros mais que brancos	Em todas as faixas de renda	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nunca frequentaram escola</li> </ul>
Rosemberg et al., 1986 (PNAD 82)	7 anos e mais	Estado de São Paulo	Negros mais que brancos	Em todas as faixas de renda	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Repetem 1ª série do 1º Grau</li> <li>● Frequentam escola pública</li> <li>● Frequentam escola de até 4h. diárias</li> </ul>
Rama, 1989 (PNAD 82)	12 anos	Estado de São Paulo	Negros mais que brancos	Não desagregada	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ainda frequentam 1ª e 2ª série do 1º Grau</li> </ul>



Considerando-se o desempenho das crianças de 0 a 9 anos, ou o período educacional compreendido entre a creche e as três primeiras séries do 1º grau, percebem-se diferenças entre as trajetórias de crianças brancas e negras<sup>8</sup> que persistem mesmo quando foi possível controlar o rendimento familiar. A carreira de educação inicial de crianças negras é por vezes frustrada — por a ela não ter acesso —, acidentada, porque interrompida, retomada ou abandonada e sofrida, porque tende a ser de pior qualidade.

Dentre os dados que me serviram de apoio destaco alguns. De início aqueles divulgados pela PNAD 87 (tabela 1): a quantidade inesperada de crianças entre 7 e 9 anos freqüentando a pré-escola, particularmente crianças não-brancas e residentes no Nordeste.

Muito provavelmente estas crianças não serão contabilizadas pelas estatísticas do MEC, nem da pré-escola,

tampouco do 1º grau. Estão possivelmente vivendo o limbo das “classes de iniciação” ou “de preparação”, ou das chamadas escolas ou creches comunitárias, muitas delas sem seriação<sup>9</sup>. Por aí estarem, por ser este o lugar que lhes foi reservado, estão demonstrando a lógica perversa da dualidade de carreiras educacionais. Estão nos ensinando que há sempre uma forma de transformar um direito conquistado (a pré-escola) numa aberração. Ou seriam todas estas crianças com mais de 7 anos repetentes de pré-escola?

Os dados sobre creche/pré-escola nas regiões metropolitanas necessitariam de cruzamentos mais focados sobre as diferenças raciais, e desagregando categorias que foram agrupadas (tabelas 2, 3, 4 e 5). Possivelmente pela inserção institucional da autora (Levison, 1989), tenha ocorrido um viés economicista ao se incluírem sob a categoria “pública” as creches e pré-escolas públicas e assistenciais, pelo fato de estas últimas viverem com verbas públicas. Isto significou, por exemplo, agregar sob a mesma rubrica a rede de pré-escolas municipais de São Paulo — que atende uma população infantil cujo pico de rendimento *per capita* mensal se situa entre meio e um salário mínimo (São Paulo, 1984) — e as creches mantidas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), onde 65% das crianças atendidas provêm de famílias cujo rendimento *familiar* mensal é inferior a um SM (Campos, 1985).

Ou seja, incorporou-se um complicador a mais nesta diversidade de realidades a que remetem as expressões pública e particular na pré-escola e, particularmente, nas creches.

Apesar de não terem sido desagregados como gostaríamos, os dados sugerem que as alternativas de creches/pré-escolas onde encontramos proporcionalmente o maior número de crianças pobres são aquelas onde encontramos, também, o maior número de crianças negras e que, com exceção da alternativa pública, oferecem um número significativo de vagas pagas (tabelas 3 e 5). Ora, quando nos reportamos às razões que levam as famílias negras a não colocarem crianças pequenas em creches/pré-escolas (tabela 4), impedimentos de ordem financeira são freqüentemente mencionados. E isto parece se evidenciar também através da informação de que aproximadamente 20% das crianças pretas de 0 a 6 anos que não vão à creche ficam em casa sozinhas, com irmão menor de 14 anos ou com pessoa não paga para dela cuidar (tabela 6).

Estou chamando atenção para um número desconhecido de irmãos/ãs, potencialmente no 1º grau, e que são responsáveis pelos menores, evidenciando a com-

8 Se não compõem perfis educacionais idênticos, pretos e pardos vivem trajetórias isomorfas, o que autoriza a constituição da categoria racial negra.

9 A interpretação deste dado como sendo decorrente de classes de iniciação para crianças consideradas não prontas para alfabetização ou de escolas comunitárias foi desenvolvida em seminário no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com a participação de seus pesquisadores, em especial Maria Malta Campos e Bernadete Gatti. Além desta interpretação, temos notícias de que a creche tem sido o único equipamento disponível em determinados municípios que não dispõem de atendimento médico ou de escola de 1º grau.

plementaridade perversa entre educação pré-escolar e 1.º grau para crianças negras.

Finalmente, destaco duas informações observadas no Estado de São Paulo: que um grande número (39%) de crianças que repetem a 1.ª série do 1.º grau são negras<sup>10</sup> e que crianças negras tendem a freqüentar, mais que as brancas, escolas que oferecem cursos com curtas jornadas diárias (até 4 horas, v. tabelas 6 e 7).

Assim, a escola que a criança negra proveniente de família mais ou menos pobre freqüenta é de pior qualidade que aquela freqüentada pelas crianças brancas, pois os cursos aí administrados provêm um menor número de horas diárias de aula.

A partir deste indicador — horas diárias de aula — é possível afirmar que as escolas provêm um ensino de qualidade diferente? Lia Rosenberg (1981, p.119) assinala quais são as características de funcionamento da escola associadas ao tempo de duração dos cursos: "a duração maior da jornada não significa simplesmente que o aluno permanece por mais uma hora na escola; na verdade, há uma superposição entre a duração da jornada, o número de turnos e o tamanho da escola. E todos esses aspectos influem na qualidade da escola, seja por facilitar a administração, o que redundaria em uma escola mais organizada com evidentes vantagens para professores e alunos, seja por permitir maior flexibilidade à direção no que se refere a remanejamentos, reavaliações e planejamento efetivos".

Analisando o desempenho escolar — avaliado através de aprovações e média de pontos na disciplina de Português —, o nível sócio-econômico da clientela e a qualidade de funcionamento da escola, Lia Rosenberg (1981, p.110-6) assinala que os índices de aprovação das "escolas carentes apresentam diferenças significativas, em comparação com as escolas não carentes. Estas diferenças são mais acentuadas nas séries iniciais que nas finais. Nestas, há quase um equilíbrio entre as porcentagens de aprovação (...). Tais dados sugerem que o papel de mediação da escola é mais evidenciado nas quatro primeiras séries. Depois delas, há uma alteração tanto na composição sócio-econômica da clientela, como na organização curricular, que se reflete num abrandamento da influência das condições escolares sobre o sucesso ou fracasso de seus alunos (...). Salientando o impacto do tipo de escola no desempenho escolar, a autora assinala que alunos de mesmo nível sócio-econômico, mas que freqüentam escolas diferentes, consideradas carentes ou não-carentes, apresentam níveis de rendimento escolar diversos.

"Estes dados confirmam a hipótese de que não é apenas a origem social do aluno que determina seu rendimento. Há um peso específico das condições escolares oferecidas aos alunos e que podem alterar significativamente o destino escolar da clientela de nível sócio-econômico mais baixo" (Rosenberg, 1981, p.116).

Apesar dos dados que obtivemos não associarem diretamente atraso escolar e tipo de escola freqüentada por brancos e negros, consideramos possível levantar a hipótese de intermediação da qualidade da escola no processo de fabricação do insucesso escolar entre alunos negros.

Para grande parte do alunado negro, proveniente de famílias mais pobres, a tentativa de compreensão dos

mecanismos de produção do insucesso escolar pode terminar aqui, pois partilhariam de um destino equivalente ao dos pobres em geral. Resta, porém, ainda, tentarmos entender porque, a mesmo nível sócio-econômico, crianças negras tenderiam a freqüentar escolas de pior qualidade.

Apelamos para a hipótese de Hasenbalg (1983) e Silva (1983) de que ocorreria, no Brasil, uma segregação espacial das raças.

Estou sugerindo também, no intuito de compreender mediadores da discriminação racial no sistema educacional, a possibilidade de que atuem mecanismos inversos aos que se encontram habitualmente no discurso de educadores: não seria a condição econômica que nivelaria a população negra, mas a pertinência racial que, na ótica do branco, nivelaria as oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, tratando a população negra indistintamente como pobre. Tal hipótese encontra suporte nos estudos sobre discriminação racial no Brasil, quando os autores apontam que brancos não reconhecem como iguais (portanto, discriminam) pessoas negras que ascenderam socialmente (Fernandes, 1984; Hasenbalg, 1979). É o caso de escolas particulares que, a despeito da Constituição, não dispõem de vagas para crianças negras (Barbosa, 1983); de clubes sociais, restaurantes, casas de espetáculo, elevadores e prédios que impedem o acesso de negros; de profissionais liberais que não reconhecem como pares profissionais liberais da raça negra.

É possível, também, que, diante da discriminação a que estão submetidas, famílias negras de melhor nível sócio-econômico tendam a viver em áreas mais pobres, ou a se servirem de equipamentos sociais utilizados por famílias brancas de nível sócio-econômico inferior. Este tipo de convívio poderia, em princípio, diminuir tensões provenientes do enfrentamento racial, pois não só a chance de encontrar famílias negras são maiores, como também as diferenças sócio-econômicas poderiam, em parte, amenizar a discriminação racial.

Parece-nos que a hipótese de segregação espacial proposta pode fornecer importantes pistas para a compreensão e para a correção dos mecanismos de discriminação racial. Para tanto seria necessário que se dispusesse de melhores análises sobre a distribuição espacial e a utilização de equipamentos escolares (em termos quantitativos e qualitativos) pelos segmentos raciais. É necessário, pois, que se comecem a investigar as soluções que as famílias adotam para enfrentamento do preconceito e da discriminação raciais.

Por exemplo, antes da criança entrar na escola é possível à família controlar, até certo ponto, as trocas sociais de suas crianças, protegendo-as ou defendendo-as de manifestações racistas. Em seu estudo sobre socialização de crianças da elite negra campineira, Irene Maria Barbosa (1983, p.61) assinala a função de cápsula protetora que a família desempenha: "nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por mais tempo possível o aparecimento de problemas raciais. A duração da proteção vai depender do aparecimento do problema racial, que vai trazer sempre

<sup>10</sup> Este dado assume seu significado pleno quando sabemos que apenas 28% das crianças que freqüentam pela primeira vez a 1.ª série do 1.º grau são negras.

exceções e choques que podem, em maior ou menor medida, interferir decisivamente nas relações com brancos e com outros negros".

Neste sentido, a educação pode despertar entre certos segmentos negros reações ambíguas: de um lado, a percepção recorrente de sua importância no processo de mobilidade social, seja na perspectiva da ascensão seja na perspectiva da manutenção do *status* atingido, geracionalmente mais instável como assinalou Hasenbalg (1983); de outro, a ameaça que a escola veicula enquanto instituição branca, por ser "o palco das primeiras e decisivas tensões interraciais sofridas pelas crianças negras" (Barbosa, 1983, p.98). Uma tentativa de solução dessa ambigüidade frente a uma educação desejada, mas apenas possível na escola branca, vem ocorrendo quando, em diferentes momentos da história, as diversas manifestações do movimento negro propuseram a criação, ou mesmo criaram, escolas para serem frequentadas por crianças negras. Seria esta solução de segregação absoluta desejável?

Finalizando, ênfase com veemência uma das seqüelas graves da adoção, no Brasil e em vários países do Terceiro Mundo, de modelos baratos de educação pré-escolar de massa destinados às crianças pobres: a segregação racial.

Estes programas — que foram e estão sendo implantados a nível nacional com o apoio e a legitimação de organismos internacionais e intergovernamentais — estão se expandindo graças à redução de custos com diminuição da qualidade. Usam-se espaços improvisados, empregam-se pessoas despreparadas para justificar baixos salários, sonega-se material pedagógico e faz-se economia através do acúmulo excessivo do número de crianças sob a responsabilidade de um adulto educador.

Cria-se, assim, desde a creche, uma trajetória educacional dualista onde crianças negras iniciam uma história de experiências educacionais frustrantes e de segunda mão.

---

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- APPLE, M.W. *Educação e poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- BARBOSA, I.M.F. *Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas*. São Paulo, FFLCH/USP, 1983.
- BARRETTO, E.S.S. Extensão da escola elementar no Brasil: da intenção à realidade. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 1. *Equality*. Tel-Aviv, 1984.
- CAMPOS, M.M.M. *O programa de creches da LBA: elementos para uma avaliação*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.
- CONNELL, R.W. O golfinho e o elefante: uma crítica da visão de Willis e do grupo de Birmingham sobre classe, cultura e educação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, FE/UFRGS; Palmarinca (1):147-54, jul. 1990.
- COSTA, T.C.N.A. O princípio classificatório "cor", sua complexidade e implicações para um estudo censitário. *Revista Bras. Geog.* Rio de Janeiro, FIBGE, 36(3):91, jul./set. 1984.
- FERNANDES, F. *A questão negra e sua dimensão social*. São Paulo, 1984. mimeo.
- FIBGE. *PNAD 1987: cor da população*. Rio de Janeiro, 1990.
- FLETCHER, P.R. & RIBEIRO, S.C. *A educação na estatística nacional: versão preliminar para debate*. Brasília, 1988. mimeo.
- GUSSO, D. Escolarização e déficit escolar: os fatos e as versões. *Rev. Bras. Adm. da Educ.* Porto Alegre, ANPAE, 1 (2) jul./dez. 1983.
- HASENBALG, C.A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. 1976: as desigualdades raciais revisitadas. In: MOVIMENTOS sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983. p.179-97. (Ciências Sociais Hoje, 2)
- HASENBALG, C.A. & SILVA, N.V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, (73):5-12, maio 1990.
- LEVISON, D. *Child care in metropolitan Brazil*. World Bank, 1989. mimeo.
- LUBECK, S. Nested contexts. In: WEIS, L. *Class, race & gender in American education*. Albany, State University of New York, 1988. p. 43-62.
- McROBBIE, A. Working class girls and the culture of femininity. In: WOMEN'S STUDIES GROUP (ed.) *Women take issue*. Londres, Hutchinson, 1978.
- OLIVEIRA, L.E.G. et al. *O lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro, FIBGE, 1985.
- RAMA, G.W. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (69):17-31, maio 1989.
- ROSENBERG, F. O a 6: desencontro de estatísticas e atendimento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (71):36-48, nov. 1989.
- ROSENBERG, F. et al. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986. 2v.
- ROSENBERG, L. *Educação e desigualdade social: rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais*. São Paulo, 1981. Dissert. (mestr.) PUC-SP.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. *Caracterização da clientela das EMEIs da rede municipal de educação*. São Paulo, 1984. mimeo.
- SILVA, N.V. Cor e o processo de realização sócio-econômica. In: MOVIMENTOS sociais-urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, ANPOCS, 1983. p.198-219. (Ciências Sociais Hoje, 2)
- WEIS, L. (ed.) *Class, race, & gender in American education*. Albany, State University of New York, 1988. (SUNY Series Frontiers in Education)
- WILLADINO, G. *O ensino de 1º grau em 1980: análise crítica dos dados do Censo e do SEEC*. Brasília, SEEC/MEC, 1984.
- WILLIS, P. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot (Inglaterra), Gower, 1978.

TABELA 1

**Distribuição da população de 5 a 9 anos de idade, quanto a condição de escolaridade, cor e grupo etário 1987**

BRASIL	%	BRANCA			PRETA			PARDA			NEGRA (PRETA E PARDA)		
		5a9	5a6	7a9	5a9	5a6	7a9	5a9	5a6	7a9	5a9	5a6	7a9
População (a)		9.239.753	41,7	58,3	932.972	39,5	60,5	7.381.544	40,7	59,3	8.314.516	40,6	59,4
Alfabetizada (b) (b/a)		44,6	9,9	69,5	29,4	4,5	45,7	25,5	4,6	39,8	25,9	4,6	40,5
Escolarizada (c) (c/a)		73,5	50,6	89,9	64,0	42,6	78,0	63,9	42,4	78,6	63,9	42,5	78,6
na Pré-escola (d)		2.055.039	82,1	17,9	189.194	71,7	28,3	1.656.030	65,2	34,8	1.845.224	65,8	34,2
(d/c)		30,2	86,6	7,6	31,7	86,3	12,2	35,1	84,6	16,8	34,7	84,8	16,2

  

NORDESTE													
População (a)	%	BRANCA			PRETA			PARDA			NEGRA (PRETA E PARDA)		
		5a9	5a6	7a9	5a9	5a6	7a9	5a9	5a6	7a9	5a9	5a6	7a9
1.776.728		42,0	58,0	328.994	40,4	59,6	3.746.120	39,6	60,4	4.075.114	39,7	60,3	
Alfabetizada (b) (b/a)		24,4	6,4	37,4	17,7	5,1	26,3	16,1	3,0	24,6	16,2	3,2	24,8
Escolarizada (c) (c/a)		71,1	56,8	81,5	58,0	41,0	69,5	62,6	45,0	74,2	62,2	44,6	73,8
na Pré-escola (d)		502.613	71,5	28,5	74.457	59,5	40,5	1.003.900	56,6	43,4	1.078.357	56,8	43,2
(d/c)		39,8	84,8	17,1	39,0	81,4	22,1	42,8	85,0	26,0	42,5	84,8	25,7

Fonte: PNAD 87.

TABELA 2

**Porcentagens de crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creche ou pré-escola segundo a cor e o rendimento familiar per capita. Regiões Metropolitanas - 1985**

COR	RENDIMENTO PER CAPITA (SM)					TOTAL
	ATÉ 1/4	+DE 1/4 ATÉ 1/2	+DE 1/2 ATÉ 1	+DE 1 ATÉ 2	MAIS DE 2	
Branca	13,1	14,5	17,7	24,4	46,0	25,3
Preta	14,2	14,7	23,0	35,4	29,7	19,3
Parda	31,2	16,3	21,3	28,9	41,6	20,4
Total	13,2	15,3	19,3	26,0	45,1	20,4

Fonte: PNAD 85 apud Levison (1989).

TABELA 3

**Modalidades de creche/pré-escola freqüentadas por crianças de 0 a 6 anos segundo a cor Regiões Metropolitanas - 1985**

COR	MODALIDADES DE CRECHE/PRE-ESCOLA					
	PRIVADA	PÚBLICA	DOMI-CILIAR	ASSOC.DE MORAD.	EMPRESA	OUTROS
Branca	62,6	33,8	1,0	0,7	1,5	0,4
Preta	42,4	51,9	1,8	3,3	0,4	0,3
Parda	45,2	51,2	1,9	0,8	0,5	0,5

Fonte: PNAD 85 apud Levison (1989).

TABELA 4

**Razões apontadas para crianças de 0 a 6 anos não freqüentarem creche ou pré-escola por cor Regiões Metropolitanas - 1985**

COR	RAZÕES APONTADAS (%)					
	NÃO É NECESSÁRIO	FINANCEIRAS	BAIXA QUALIDADE	EMPREGADOR NÃO PROVÊ	MUITO LONGE	OUTRAS
Branca	74,4	10,4	2,4	0,3	4,7	7,7
Preta	58,1	25,9	1,2	0,1	5,6	9,1
Parda	64,1	19,3	1,6	0,4	6,2	8,2

Fonte: PNAD 85 apud Levison (1989).

TABELA 5

**Modalidades de creche/pré-escola freqüentadas por crianças de 0 a 6 anos,  
segundo rendimento per capita e a condição de pagamento  
Regiões Metropolitanas - 1985**

MODALIDADES	NÍVEIS DE RENDIMENTO (SALÁRIO MÍNIMO)					FREQUÊNCIA GRATUITA
	ATÉ 1/4	+DE 1/4 ATÉ 1/2	+DE 1/2 ATÉ 1	+DE 1 ATÉ 2	MAIS DE 2	
Privada	30,6	35,9	40,3	55,1	82,1	3,6
Pública	62,9	60,9	55,3	41,2	15,0	100,0
Domiciliar	2,5	0,8	2,0	1,7	0,6	4,9
Assoc. de moradores	3,2	1,8	1,4	0,3	0,0	63,9
Empresa	0,7	0,2	0,5	1,3	1,8	64,7
Outras	0,1	0,4	0,5	0,4	0,5	44,2

Fonte: PNAD 85 apud Levison (1989).

TABELA 6

**Quem fica com a criança de 0 a 6 anos que não freqüenta creche ou pré-escola  
Regiões Metropolitanas - 1985**

COR	QUEM FICA					
	MÃE/PAI	NINGUÉM OU IRMÃO COM MENOS DE 14 ANOS	PARENTE OU OUTROS EM CASA SEM PAGAMENTO	EMPREGADA	EM CASA DE OUTROS SEM PAGAMENTO	EM CASA DE OUTROS COM PAGAMENTO
Branca	79,4	8,2	8,0	4,5	4,7	1,0
Preta	72,9	6,5	13,2	1,0	5,0	0,9
Parda	78,3	3,3	11,0	1,9	4,1	1,1

Fonte: PNAD 85 apud Levison (1989).

TABELA 7

**Porcentagens de negros de 7 anos e mais quanto à condição de freqüência à escola em 1982  
em relação à freqüência em 1981, segundo a série  
São Paulo**

SÉRIE	FREQUENTANDO ESCOLA EM 1982			NÃO FREQUENTAVAM ESCOLA EM 1981	FREQUENTAVAM ESTA SÉRIE EM 1981, MAS DEIXARAM DE FREQUENTAR A ESCOLA EM 1982
	TOTAL	FREQUENTANDO A SÉRIE SEGUINTE	FREQUENTANDO A MESMA SÉRIE		
1ª	31,3	—	38,7	28,4	32,8
2ª	28,6	26,0	37,6	54,3	39,8
3ª	24,2	23,0	32,9	25,4	38,8
4ª	25,0	25,2	20,4	42,2	36,2
5ª a 8ª	19,3	—	—	31,8	27,8
Total	24,5	—	35,7	29,2	31,4

Fonte: Rosemberg et al. (1986) p.348.