

EDUCAÇÃO, VIOLÊNCIA E INTERSECCIONALIDADES: um estudo interdisciplinar para a análise de dados do IBGE, Inep e Ipea, em 2019 ¹

EDUCATION, VIOLENCE AND INTERSECTIONALITIES: an interdisciplinary study to analyze IBGE, Inep and Ipea data in 2019

Amanda Maria de Sobral Gomes ²

Talita Vasconcelos Brandão ³

Marcus Vinicius Moraes Oliveira⁴

Resumo: O artigo realiza uma análise com a perspectiva interseccional para observar a correlação entre violência e educação. A fundamentação teórica possui a definição dos termos interseccionalidade, dispositivo de racialidade, biopoder, biopolítica, necropolítica e epistemicídio. No mais, é feita uma breve contextualização da educação no Brasil, focando na população negra. A metodologia consiste na análise de dados disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019. Como resultados, observamos que a violência impacta a educação pois, nos estados com maiores índices de violência, a taxa de estudantes atrasados é alta. Esses estados possuem maior população negra. Assim, os dados revelam que o racismo se renova, continuando a inscrever pessoas negras sobre o signo da morte.

Palavras-Chave: Dispositivo de racialidade 1. Educação 2. Interseccionalidade 3.

Abstract: The article uses an intersectional perspective to analyze the correlation between violence and education. The theoretical basis includes a definition of the terms intersectionality, raciality dispositive, biopower, biopolitics, necropolitics, and epistemicide. In addition, there is a brief contextualization of education in Brazil, focusing on the black population. The methodology consists of analyzing data made available by the Institute for Applied Economic Research (Ipea), the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) and the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) in 2019. The results show that violence has an impact on education because, in the states with the highest rates of violence, the rate of students falling behind is high. These states have a larger black population. The data thus reveals that racism is renewing itself, continuing to inscribe black people under the sign of death.

Keywords: Raciality dispositive 1. Education 2. Intersectionality 3.

¹ Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação, Raça e Interseccionalidades. 34º Encontro Anual da Compós, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba - PR. 10 a 13 de junho de 2024.

² Doutoranda em Comunicação Social na Universidade Federal de Minas Gerais. Jornalista e mestra pela mesma instituição. E-mail: amandamaria.amsg@gmail.com.

³ Mestranda em Comunicação Social na Universidade Federal de Minas Gerais. Jornalista pela Universidade Estadual de Minas Gerais. E-mail: talitabrandaoufmg@gmail.com.

⁴ Graduando em Sistemas de Informação na Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: marcusvmoraess@ufmg.br.

1. Introdução

A pesquisa tem como objetivo fazer uma análise interseccional para observar a correlação entre violência e educação no Brasil. Para isso, foi realizada uma fundamentação teórica que utiliza a interseccionalidade como metodologia que investiga opressões de raça, gênero, sexualidade, dentre outras categorias sociais. A seguir, é abordado sobre dispositivo de racialidade (CARNEIRO, 2005), explorando os conceitos de biopolítica e biopoder. O conceito de epistemicídio é utilizado para entender o processo de negação do acesso à educação, a desvalorização e o desmerecimento da produção de conhecimentos de pessoas racializadas. Por fim, o conceito de necropolítica é utilizado para compreender o genocídio pós-colonial da população negra (MBEMBE, 2016).

Guiados pela pergunta: *como a violência e a educação podem se correlacionar?*, na metodologia serão utilizados dados disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2019. Utilizamos dados do Ipea sobre *violência* por raça e gênero (homem negro, mulher negra, homem não-negro e mulher não-negra); do Inep para *educação*, no qual selecionamos o Ensino Médio, nas categorias de aprovação, reprovação, atraso e abandono; e do IBGE, para coletar dados sobre *raça* e analisar o perfil racial de cada estado do Brasil, selecionando os cinco que possuíam maior correlação entre taxa de atrasado e taxa de violência.

Como resultados, observamos que a violência é um dos fatores que impacta diretamente a educação, considerando o racismo institucional, a necropolítica e que a pobreza atinge em maior número a população negra e periférica, causando mortes, doenças entre outros problemas sociais evitáveis. Nesse sentido, “Extermínios, homicídios, assassinatos físicos ou morais, pobreza e miséria crônicas, ausência de políticas de inclusão social, tratamento negativamente diferenciado no acesso à saúde, inscrevem a negritude no signo da morte no Brasil” (CARNEIRO, 2005, p. 94).

Como justificativa, a pesquisa se mostra relevante para os estudos em comunicação e interseccionalidades pois, busca reconhecer as opressões e violências interseccionais, analisar dados recentes disponibilizados em sites governamentais, pensar como o dispositivo de racialidade atua para que o genocídio negro persista e, reivindicar políticas públicas que tragam qualidade e possibilidade de vida para pessoas negras.

2. Interseccionalidade, Dispositivo de Racialidade e Epistemicídio

A interseccionalidade, termo criado por Kimberlé Crenshaw, em 1989, é utilizado para investigar “um sistema de opressão articulado pelo encontro de duas ou mais estruturas discriminatórias, cujo resultado é mais complexo que a soma das suas origens de desempoderamento” (Carrera, 2020, p.4), não havendo hierarquias de opressão, mas sim, “uma sinergia de múltiplos sistemas de poder” (*idem*, p.5). Utilizado, a princípio, para tratar de discriminação de raça e gênero contra mulheres negras no sistema judiciário, logo foi ampliado: as estruturas discriminatórias passaram a dizer a respeito de raça e gênero, mas também, de sexualidade, nacionalidade, etnia, idade, classe, religião, entre outras categorias que podem ser não-hegemônicas e marginalizadas. Porém, essas estruturas também podem ser compreendidas como identidades que proporcionam modos únicos de se estar no mundo, pois existe em relação ao *outro* e está em constante negociação.

Pensando na interseccionalidade como uma metodologia científica que busca denunciar injustiças e alcançar a equidade social, é necessário trazer visibilidade para narrativas não-hegemônicas e produzir conhecimentos por meio dessas experiências subjetivas, as assimilando aos processos científicos e criando epistemologias que vão além do eurocentrismo.

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2018, p.14).

A partir disso, utilizamos o termo *dispositivo de racialidade*, de Sueli Carneiro (2005), que aponta diferenças raciais e culturais, as categorizando, hierarquizando e marginalizando as pessoas, se fazendo presente em nosso cotidiano, por meio de leis, normas sociais e instituições, por exemplo. O *dispositivo*, de Michel Foucault (2000, p.244), diz respeito a:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

O dispositivo surge com o objetivo de resolver um problema social, um anseio, por meio de instituições que visam mudanças comportamentais e sociais, formando uma rede de

saber-poder. Na Modernidade (século XVIII), o poder soberano, que tinha poder de decisão na vida e morte de súditos, se tornou disciplinar, pois a morte de indivíduo era algo improdutivo ao sistema capitalista. Assim, o poder disciplinar passou a ser utilizado para distinguir a vida útil (ao capitalismo) da vida não-útil, a fazendo ou a deixando morrer, ou a submetendo a instituições de reeducação e docilização de corpos – como presídios ou hospitais psiquiátricos (FOUCAULT, 2002; CARNEIRO, 2005; GUIMARÃES-SILVA, 2021). Dessa forma, a biopolítica é uma tecnologia de gestão da vida que articula categorias interseccionais para transformar o corpo em corpo-máquina, como: bons trabalhadores, que servem ao capitalismo; casais cis-héteros, que geram mais mão de obra; cristãos, que seguem uma moral e comportamentos idealizados, dentre outros.

A biopolítica pode ser convertida em biopoder, no qual há o poder sobre a vida e a morte de indivíduos: “o direito de soberania é, [...] o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer” (FOUCAULT, 2002, p.287). A atuação do biopoder está na taxa de fecundidade, óbito e nascimento da população, por exemplo, sendo uma forma de controle do corpo por meio de intervenções diretas e indiretas, como a esterilização forçada de mulheres negras periféricas, para evitar o nascimento de “marginais”, ou a proibição do aborto, tirando a autonomia de pessoas com útero de seus próprios corpos. A falta de hospitais e/ou atendimento médico em áreas periféricas também é uma atuação da biopolítica, no qual pessoas, em sua maioria negras, adoecem e/ou morrem devido a falta de diagnóstico e prevenção. É notável que doenças evitáveis ou curáveis têm mais incidência na população negra, quando comparada com a branca (CARNEIRO, 2005; WERNECK, 2016).

Portanto, para Foucault, a vida se desenrola a partir do biopoder, em termos das disciplinas exercidas sobre os indivíduos, e da biopolítica, em termos das tecnologias que normalizam as populações. [...] Em outras palavras, os conceitos tratam da vida sendo utilizada como estratégia para execução do poder, por meio da governamentalidade – um conjunto de tecnologias que são pensadas para regular conduta de pessoas, homens, indivíduos e coletividades via constrangimentos que atuam sobre comportamentos, valores, escolhas e desejos (GUIMARÃES-SILVA, 2021, p.38).

Portanto, o dispositivo de racialidade opera o biopoder e a biopolítica, criando hierarquizações raciais, por meio de diferenças biológicas, agindo em decisões pessoais e coletivas, além de impor papéis sociais, comportamentos e valores, e separando a vida útil – a fazendo viver –, da vida não-útil – a deixando e/ou fazendo morrer (CARNEIRO, 2005;

MBEMBE, 2016; GUIMARÃES-SILVA, 2021). A escravidão de pessoas racializadas foi o exercício do dispositivo de racialidade, que persiste até atualmente, no qual há locais de negro (GONZALEZ, 2020), como favelas, no qual o Estado, por meio da polícia, intervém de modo a combater a criminalidade, matando aqueles corpos que considera bandidos e deixando viver que considera trabalhadores, por mais que essas ações policiais acabam matando o “cidadão de bem”, alegando engano, como crianças ou pessoas negras sem envolvimento com o tráfico. “A relação ocorre da seguinte forma: o burguês, que é branco, é o padrão de normalidade que carrega em si o parâmetro de pureza artística, da nobreza estética, da majestade moral, da sabedoria científica, etc. [...]. Portanto, a branquitude emerge como um estatuto de humanidade” (GUIMARÃES-SILVA, 2021, p.38).

Nesse sentido: “Extermínios, homicídios, assassinatos físicos ou morais, pobreza e miséria crônicas, ausência de políticas de inclusão social, tratamento negativamente diferenciado no acesso à saúde, inscrevem a negritude no signo da morte no Brasil” (CARNEIRO, 2005, p.94). Para a concretização destes “cídios” antes de tudo, toda racionalidade e saber advindo de pessoas negras é negado. A partir da supressão e marginalização do conhecimento, o negro é desumanizado e sua morte é validada.

Essa marginalização é interpretada por Sueli Carneiro (2005, p.96) como o Epistemicídio, um processo comunicacional de anulação e negação da legitimidade de conhecimentos de grupos subalternizados.

A formulação de Boaventura Sousa Santos acerca do epistemicídio torna possível apreender esse processo de destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro. É o conceito de epistemicídio que decorre, na abordagem deste autor sobre o *modus operandi* do empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançará a sua formulação plena no racismo do século XIX. Como já referido brevemente ao descrever a violência inerente ao processo colonial, Sousa Santos desvenda dois de seus elementos fundamentais: o genocídio e o epistemicídio.

Sueli Carneiro (2005, p.110) avança às discussões sobre o epistemicídio ao intitulá-lo como, além da marginalização de conhecimentos fora da branquitude, o processo de negação de acesso à educação, a desvalorização e o desmerecimento da produção intelectual negra.

Em seu processo de desenvolvimento e de produção, de consequências nos índices educacionais dos diferentes grupos raciais, o epistemicídio assegura que o gráfico da educação, desagregada por cor, seja duas paralelas sem projeção de se aproximarem no tempo. Assiste-se no pós-abolição a constituição de um padrão de desigualdade entre negros e brancos, consistente e permanente por 80 anos do século passado.

Na formulação do racismo, durante a história, argumentos científicos foram instrumentos do dispositivo de racialidade para a formação do ser e do não-ser. Carneiro (2005) exemplifica isso ao citar filósofos como Kant e Hegel que em suas reflexões definiam pessoas negras como inferiores, desprovidos de razão e guiados pela irracionalidade.

A constituição da ciência e da tradição política ocidental teve em seu projeto a supremacia branca como ponto comum. Segundo Coimbra (2001, p.88), as teorias racistas tiveram seu apogeu na segunda metade do século XIX, na Europa, a partir de movimentos eugenistas, com base em teorias como o darwinismo social. No Brasil, este movimento teve seu apogeu no início do século XX, principalmente pela Liga Brasileira de Higiene Mental:

o movimento higienista que, extrapolando o meio médico, penetra em toda a sociedade brasileira, aliando-se a alguns especialistas como pedagogos, arquitetos/urbanistas e juristas, dentre outros. [...] Suas bases estão nas teorias racistas, no darwinismo social e na eugenia, pregando o aperfeiçoamento da raça e colocando-se abertamente contra negros e mestiços – a maior parte da população pobre brasileira.

Nesse contexto, a dificuldade do acesso do negro à escola é estratégia do dispositivo de racialidade para a manutenção do racismo na sociedade. Sueli aponta, por exemplo, que durante a década de 1930, com a imigração de europeus para o Brasil, existiram estratégias de admissão de imigrantes europeus nas escolas para a *nacionalizá-los*, mas também, para excluir pessoas negras do processo educacional, *desnacionalizando o negro*. Este epistemicídio formulou o processo educacional contemporâneo do Brasil.

A constituição do não-ser é, antes de tudo, um processo discursivo, baseado na deslegitimação e visão do outro como inimigo. Quando a morte simbólica acontece pelo epistemicídio, a morte em si é justificada. Em resumo, é na negação da humanidade plena e na exclusão dos corpos dissidentes que o poder de matar age (MBEMBE, 2020, 2016).

A operação da morte no dispositivo da racialidade é a necropolítica. Conforme discutido por Foucault (2005), o poder soberano, que tem a capacidade de determinar a morte, é articulado na biopolítica através do racismo de estado. O poder soberano, operando pelo racismo, identifica o inimigo dentro do corpo social e administra a purificação deste corpo mediante a eliminação daqueles considerados como não-seres. Mbembe (2016, 2020) atualiza o poder de matar na biopolítica ao acrescentar que as técnicas de policiamento e disciplina, junto à escolha entre obediência e simulação, que caracterizavam os regimes coloniais e pós-coloniais, estão sendo gradualmente substituídas por alternativas mais

extremas. Assim, a separação entre o ser e o não-ser gera uma guerra civil silenciosa, na qual o não-ser vive no corpo social, mas não faz parte verdadeiramente da sociedade, sendo afastados e expulso. Nesse contexto, é a intensificação dos sentimentos racista que validam essa separação em sua forma plena e final: a morte.

o nacional-racismo é o estado latente da violência física, ao modo de uma “necropolítica” à espera de ocasião. Esse é o mesmo esquema em que o indivíduo confunde o vizinho negro com um assaltante e o mata a tiros; ou então um casal ataca a pontapés um jovem negro-pardo que tentava abrir a porta de seu próprio carro na frente da residência; ou ainda, os seguranças de um supermercado de grande porte, variações do guarda da esquina ou de policiais militares nas favelas espancam e sufocam até a morte um homem negro-pardo, desarmado que apenas fazia compras ao lado da esposa, mas tinha tido uma pequena discussão com a funcionária do caixa (SODRÉ, 2023, p.134).

No Brasil, a necropolítica se manifesta na cobertura policial que posiciona a população negra como suspeita. Ela possui efeitos visíveis no encarceramento desproporcional da população negra e jovem. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2022, 67,5% dos encarcerados no Brasil são negros. A necropolítica se evidencia na letalidade policial, com dados do Anuário de Segurança Pública de 2022 mostrando que 84% das pessoas mortas pela polícia, em 2021, eram negras. A necropolítica torna matáveis vidas como a de João Pedro Mattos Pinto, um adolescente de 14 anos morto em uma operação policial em São Gonçalo; Beto Freitas (João Alberto Silveira Freitas), espancado até a morte por seguranças de uma loja do Carrefour em Porto Alegre; Kathlen Romeu, uma jovem negra grávida morta por uma bala perdida durante uma operação policial no Rio de Janeiro; e Genivaldo de Jesus Santos, que morreu em 2022 após ser submetido a uma abordagem policial abusiva em Umbaúba, Sergipe.

3. Educação no Brasil: uma breve contextualização

A partir da discussão acerca de necropolítica e epistemicídio, se torna pertinente contextualizar sobre a educação no território brasileiro, focando em pessoas negras, já que a “educação brasileira é marcada por desigualdades históricas” (Artes, Unbehaum, 2021, p.5).

Segundo Ynaê Lopes dos Santos, durante o Brasil Colônia (1530-1822), a população negra, além de todas as violências, era proibida pelo Estado de receber uma educação formal, pois era desumanizada, impedindo a alfabetização como uma forma de controle social, já que as leis e o Cristianismo eram registrados e disseminados de forma escrita. Assim, pessoas

negras foram, desde o início da colonização, negado o direito à cidadania, como a vida política, mesmo quando eram libertas.

No Brasil Império (1822-1889), o racismo científico, desenvolvido com ideais Iluministas, justificou a criação do conceito de raça para hierarquizar as pessoas do mundo e lhes negar a humanidade de quem estava na base da pirâmide social, que tinha os brancos europeus no topo, se autoconsiderando mais capazes mentalmente, e negros em sua base, considerados menos capazes. Era expressamente proibido que pessoas negras acessassem as escolas, as impedido do exercício dos direitos políticos. Entretanto, é possível notar a atuação de pessoas negras (escravizadas ou não), que eram alfabetizadas e utilizava o conhecimento da língua do colonizador como forma de resistência, como em jornais, ensinando outras pessoas negras a lerem e escreverem, mesmo que de forma secreta, ou se formando (em países nos quais a escravidão havia sido abolida) com o intuito de mudar o seu e o destino de outros, como foi o caso do advogado Luiz Gama (1830-1882), que lutou ativamente no movimento social abolicionista (SANTOS, 2022).

O Brasil República (1889-1930) foi marcado pela abolição da escravatura (1888) e pela promulgação da Constituição de 1891, que definiu quem era cidadão brasileiro, sendo eles,

De acordo com o artigo 69, eram aqueles nascidos em território nacional (mesmo filhos de pais estrangeiros), filhos de pais brasileiros nascidos em outras nações, estrangeiros com bens e família nascida no Brasil, bem como aqueles que optassem pela naturalização. À primeira vista, ainda que excluindo as mulheres, a cidadania brasileira parecia uma categoria ampla, já que não era balizada pela pertença racial ou pelo critério censitário. [...] Para ser um cidadão eleitor, ou seja, para compor o corpo político da nação, o indivíduo não poderia ser mendigo nem analfabeto (*idem*, p.181-182).

Na época, cerca de 80% da população brasileira era analfabeta e a Constituição não propunha a educação pública como um direito comum, concentrando as eleições e o direito à vida política apenas a uma pequena parcela da população, homens brancos, brasileiros, ricos e herdeiros do Brasil Colônia. Mesmo com a abolição, a mesma estrutura social foi mantida e pessoas negras ainda não eram vistas cidadãs, passando de “bom escravo a mau cidadão” (SANTOS, 2022, p.187), principalmente com as leis de incentivo de imigrantes (1887-1930) europeus, e também do leste asiáticos, para ocuparem postos de trabalho assalariado, antes ocupados com trabalho escravo. Pessoas negras eram submetidas ao desemprego, empregos informais e/ou temporários e a condições de trabalho precárias e mal remuneradas, sendo

enxergados como vadios, enquanto imigrantes brancos se tornaram o bom trabalhador. Além do racismo científico, houve o incentivo governamental à miscigenação e embranquecimento populacional, como forma de “salvar e melhorar o país”, o tornando branco fenotípica e culturalmente. Por isso, o Código Penal, de 1890, condenava práticas negras e/ou africanas, como a capoeira, religiões afro-brasileiras, samba, dentre outras manifestações culturais. Assim, ser negro era algo condenável e necessário redisciplinação desde a infância, além da marginalização e criminalização, tendo a polícia como principal órgão repressor da vadiagem.

De acordo com a letra da lei, todos que não exercessem profissão, não tivessem meios de subsistência ou manifestassem ofensa contra a moral e os bons costumes seriam presos por um período de quinze a trinta dias. Se tivessem entre catorze e 21 anos, seriam recolhidos em estabelecimentos disciplinares industriais (*idem*, p.193).

Já na Era Vargas (1930-1945), a eugenia – “aperfeiçoamento” racial, por meio da genética, visando o apagamento de pessoas racializadas para alcançar a pureza racial – e o branqueamento foi incentivado pelo governo. Foi estabelecida nas escolas uma educação eugênica, propondo o branqueamento educacional, ideológico e comportamental. Para controlar as pessoas racializadas, havia o epistemicídio, ao eliminar saberes que não eram eurocêntricos, e a criminalização de práticas africanas e indígenas, como curandeiras(os).

Foi na educação que os princípios eugênicos ficaram mais evidentes no governo Vargas. O artigo 138 da Constituição de 1934 – que substituiu a de 1891 – pretendia abertamente “estimular a educação eugênica”. Ainda que esse artigo tenha sido suprimido na Constituição de 1937, a presença de ideais eugênicos sustentou boa parte das ações do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) nas décadas de 1930 e 1940. A Era Vargas foi marcada por uma significativa expansão do sistema educacional público brasileiro (SANTOS, 2022, p.225).

No período, houve a Reforma do Ensino Secundário no qual havia um ciclo de estudos de sete anos, divididos em duas etapas, prezando pela capacitação técnica em diferentes áreas, para formar trabalhadores aptos a servirem à pátria. “A escola se tornou uma instituição-chave na luta contra a degenerescência racial, sendo um instrumento muito bem utilizado por quem estava no poder. Para boa parte de quem atuou nas décadas de 1930 e 1940, a imigração européia não tinha conseguido embranquecer a população brasileira” (*idem*, p.225-226).

As escolas eram espaços para a gestão da vida e para implementar políticas de saúde pública, como a alimentação gratuita nas escolas públicas. Mas também, as crianças eram analisadas e tratadas como experimento eugenista, mesmo sem consentimento ou ciência de seus pais, mães e/ou responsáveis, para produzir dados a serem utilizados na pseudociência,

focando em crianças pobres e negras. Assim, “eram preenchidas fichas antropométricas e de higiene mental, nas quais eram registrados dados dos aspectos fenotípico e físico dos estudantes e do seu desenvolvimento mental” (*idem*, p.227), no qual o desempenho era justificado pela raça e não pelas condições de vida que pessoas racializadas eram submetidas. Importante mencionar que, apesar das violências e desigualdade sofridas, a população negra se organizou para enfrentar o racismo, como A Frente Negra Brasileira (FNB, 1931), que lutava pela participação negra na vida política e pública; a União dos Homens de Cor (UHC, 1943), que atuou na imprensa brasileira, além de alfabetização e assistência médica e jurídica; e o Teatro Experimental do Negro (TEN, 1944), que preparava atrizes e atores negros, trazia debates raciais e alfabetização, por exemplo.

Com o golpe que suspendeu a democracia e impôs a Ditadura Militar (1964-1985), a educação básica passou por uma nova reformulação, em 1971, preparando a classe trabalhadora para trabalhos manuais, não visando o ensino superior, havendo menos ingressos no ensino médio e estando de acordo com o regime, de forma que a educação não causasse desordem/pensamento crítico e continuasse elitista. O desenvolvimento industrial e técnico era o foco do governo para ascender economicamente, deixar o “atraso” e concretizar a ideia do Brasil como o país do futuro. Assim, a formação de professores foi precarizada por meio de licenciaturas curtas e magistério e a docência era feita com controle dos conteúdos ensinados, principalmente na área de estudos sociais.

A história ensinada nas escolas deveria auxiliar na justificação do sistema vigente, despertando o caráter cívico em professores e alunos, o que tornou a matéria uma sucessão linear de fatos e personagens heróicos, num recorte que privilegiava os acontecimentos políticos e militares escolhidos por aqueles que estavam no poder. O sistema educacional brasileiro se transformou numa importante máquina de perpetuação de uma visão europeia e branca da história, que insistia em entender o Brasil como uma democracia racial bem-acabada. O “Brasil oficial” criado pelo governo militar era um país cuja história continuava naturalizando a experiência da população branca como universal, ao mesmo tempo que silenciava trajetórias de negros, indígenas e mestiços – isso sem contar de sociedades não brancas ao redor do mundo (SANTOS, 2022, p.247).

Com a redemocratização, em 1985, foi redigido a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que ampliava direitos e cidadania para uma parcela maior da população, após dois anos de debates e reivindicações públicas. Entretanto, ainda havia grandes desigualdades raciais e de gênero no quesito de parlamentares, já que a maioria eram homens brancos de classe alta.

políticas públicas de peso foram desenhadas, como o Sistema Único de Saúde (SUS), a Previdência Social, a função social da terra e as diretrizes da educação pública. A participação da sociedade civil se fez valer em diversas frentes, como na unificação nacional do salário mínimo, na ampliação da CLT e no reconhecimento de terras quilombolas e indígenas, para citar alguns exemplos (*idem*, p.259).

Apesar desses reconhecimentos, nos currículos escolares, ainda havia poucos conteúdos sobre a população negra e indígena, sendo ela, em sua maioria, estereotipada e sem as suas próprias narrativas, havendo apenas a epistemologia eurocêntrica. Ser negro, ainda é marginalizado, criminalizado e visto como suspeito, ainda ocorrendo genocídio, desigualdade socio-econômica e violências (CARNEIRO, 2005, SANTOS, 2022).

Entre 1995 e 2005, o desempenho dos estudantes de ambas as etapas decaiu. Fatores sociodemográficos (gênero, raça/cor, religião, escolaridade dos pais e classe) estão entre os aspectos que influenciam a probabilidade de repetência, sendo que estudantes autodeclarados negros (pretos e pardos) são os que mais têm risco de repetência (FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO, GOMES, 2016; ARTES, UNBEHAUM, 2021). “Particularmente para as camadas mais pobres da população, a vulnerabilidade à repetência acaba sendo maior devido à precariedade das condições socioeconômicas, que são vistas como colaboradoras para o sucesso escolar” (FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO, GOMES, 2016, p.776). Os meninos tinham mais chances de repetir ou abandonar os estudos. Enquanto as meninas negras tinham maior chance de repetir do que as brancas, sendo a gravidez na adolescência um fator que duplicava as chances de reprovação. Já os estudantes que trabalham têm maiores chances de reprovação (*idem*, p.781).

Em suma, os fatores de risco para a reprovação no 2º ano do EM para as mulheres foram: ser preta; estar grávida do primeiro filho; morar com somente com a mãe ou somente com o pai; ter mãe com ensino superior ou mais; ter abandonado a escola no EF e ter sofrido violência dentro da escola. Para os homens: trabalhar ou já ter trabalhado; ter pai participando da vida escolar; ter mãe protestante histórico ou que não tenha religião; fazer uso de bebida alcoólica. Para ambos os sexos, se destacaram as categorias: ser pardo; idade acima de 15 anos; ter mãe protestante pentecostal; ter sido reprovado no EF e ter sofrido violência dentro da família.

Assim, a violência dentro e fora de casa, também contribuiu para as taxas de reprovação para estudantes do gênero masculino e feminino. Segundo Nogueira e Silva (2024), pessoas do gênero feminino são maioria nas matrículas do ensino médio, desde o Censo Escolar de 1999 e, no de 2013, essa ainda era realidade, com 53,7% de matrículas de meninas e 46,3% de meninos.

No início dos anos 2000, a classe influenciava diretamente na continuidade dos estudos, no qual “a estratégia típica da classe operária é a inserção no mercado de trabalho, enquanto a da classe média é a escolaridade prolongada” (SOUZA, VAZQUEZ, 2015, p. 413). Porém, com a criação (1998) e ampliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o número de inscritos vem aumentando gradativamente devido:

a gratuidade da taxa de inscrição para os concluintes do Ensino Médio em 2001; a criação em 2004 do Programa Universidade para Todos (ProUni), que utiliza o resultado do Enem para seleção dos bolsistas; reestruturação do Enem em 2009 e criação nesse mesmo ano do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que utiliza a nota do Enem para seleção de vagas em Instituições de Ensino Superior; e, também em 2009, a certificação de conclusão do Ensino Médio para participantes que tenham no mínimo 18 anos completos até a data de realização da primeira prova do Enem; em 2010 obrigatoriedade de participação no Enem para a solicitação do Financiamento Estudantil – Fies (NOGUEIRA, SILVA, 2024, p.5).

Consequentemente, discursos meritocráticos também se tornaram presentes na educação, no qual a valorização do esforço pessoal, diante das oportunidades, se sobressai a realidade socioeconômica do indivíduo: “apesar do céu prometido pelo mito do discurso meritocrático, há um teto de vidro imperceptível em um primeiro momento, mas reconhecido pela dificuldade de conciliar estudo e trabalho, bem como pelas expectativas menores em função de fatores socioeconômicos e étnico-raciais” (*idem*, p.425).

Na década de 1990, foi marcada pela democratização da educação, no qual no início da década de 2000, o ensino fundamental foi universalizado, porém, no ensino médio ainda há desafios. Por isso, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 foi uma política pública criada com o intuito de universalizar o ensino médio até 2016, o tornando obrigatório. Porém, não foi atingido dentro da data prevista e, em 2017, o Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelou que a evasão escolar e categorias interseccionais foram algumas das causas.

2. [...] Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas sofreram percalços nessa trajetória que os impediram de permanecer até a conclusão.
3. Há diferenças significativas na frequência à escola dos adolescentes de 15 a 17 anos segundo sua cor/raça e renda familiar. Enquanto 93,2% dos adolescentes autodeclarados brancos frequentavam a escola em 2017, eram 90,2% os autodeclarados negros que o faziam. Entre os 25% mais ricos, 94,9% frequentavam ou haviam concluído a educação básica até 2015 e, entre os 25% mais pobres, apenas 80,7%.
4. As desigualdades regionais, de sexo, local de residência, cor/raça e renda são acentuadas no indicador de matrícula líquida ajustada, refletindo na trajetória

escolar entre grupos sociais e regiões. No Nordeste, em 2017, apenas 62,7% dos jovens de 15 a 17 anos estão no ensino médio ou já o concluíram, enquanto no Sudeste esse indicador chega a 77,7% (BRASIL, 2017, p.72 *apud* ARTES, UNBEHAUM, 2021).

Portanto, é notável que a educação para a população negra no Brasil foi marcada, desde o início, por desigualdade e violência, no qual, além do apagamento social e epistêmico, as condições socioeconômicas são fatores que interferem na entrada, permanência, conclusão e continuidade nos estudos.

4. Metodologia

A metodologia consiste no uso de técnicas estatísticas para analisarmos os dados das plataformas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2019, para investigar se há correlação entre violência e desempenho nos estudos de alunas/os/es do ensino médio.

Do IBGE, utilizamos dados disponibilizados no Censo de 2022⁵, utilizando dados acerca da população negra e branca do Brasil. Somamos a população parda e preta, criando a categoria negra e, desconsideramos a população indígena e amarela para este estudo (TABELA 1).

⁵ Disponível em: Acesso em: 17 fev. 2025.

Sigla	Estado	População Negra	População Branca
RO	Rondônia	67	30
AC	Acre	74	21
AM	Amazonas	73	18
RR	Roraima	64	20
PA	Pará	79	19
AP	Amapá	77	21
TO	Tocantins	75	23
MA	Maranhão	78	20
PI	Piauí	77	22
CE	Ceará	71	27
RN	Rio Grande do Norte	60	39
PB	Paraíba	63	35
PE	Pernambuco	65	33
AL	Alagoas	69	29
SE	Sergipe	74	25
BA	Bahia	79	19
MG	Minas Gerais	58	41
ES	Espírito Santo	60	38
RJ	Rio de Janeiro	57	41
SP	São Paulo	40	57
PR	Paraná	34	64
SC	Santa Catarina	23	76
RS	Rio Grande do Sul	21	78
MS	Mato Grosso do Sul	53	42
MT	Mato Grosso	65	32
GO	Goiás	63	36
DF	Distrito Federal	59	39

TABELA 1 – População negra e branca no Brasil.

FONTE: IBGE, 2022. Elaboração das pessoas autoras.

Em primeiro momento, foi considerado uma análise inicial dos tipos dos dados encontrados nas plataformas para descobrirmos como se comportam e, como devem ser analisados e extraídos. Para isso, criamos a Tabela 2 para sumarizar os dados.

Nome da Coluna	Tipo de Dado Estatístico	Descrição
sigla	Categórico (Nominal)	Abreviação do estado (AC, AL, etc.).
taxa_aprovacao (Inep)	Quantitativo (Razão)	Taxa de aprovação (percentual de alunos aprovados).
taxa_reprovacao (Inep)	Quantitativo (Razão)	Taxa de reprovação (percentual de alunos reprovados).
taxa_abandono (Inep)	Quantitativo (Razão)	Taxa de abandono (percentual de alunos que deixaram a escola).
taxa_atrasados (Inep)	Quantitativo (Razão, com valores ausentes)	Taxa de atrasados (percentual de alunos com atraso escolar).
violencia_h_n_negro (Ipea)	Quantitativo (Contagem)	Número de casos de violência contra homens não negros.
violencia_h_negro (Ipea)	Quantitativo (Contagem)	Número de casos de violência contra homens negros.
violencia_m_negra (Ipea)	Quantitativo (Contagem)	Número de casos de violência contra mulheres negras.
violencia_m_n_negra (Ipea)	Quantitativo (Contagem)	Número de casos de violência contra mulheres não negras.

TABELA 2 – Variáveis Analisadas.

FONTE: Inep e Ipea, 2019. Elaboração das pessoas autoras.

Com a finalidade de analisar em grupos foi utilizado a técnica de *one-hot-encoding* para classificar os grupos: homens negros, homens não-negros, mulheres negras e mulheres não-negras.

O primeiro teste estatístico utilizado para a compreensão e classificação de dados é o teste de correlação de Pearson. Esse teste é uma medida estatística que avalia a força e a direção da relação linear entre duas variáveis quantitativas. Seu coeficiente, representado por R , é calculado utilizando a fórmula:

$$Correlação = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{(n-1) s_x s_y}$$

No qual x e y são os valores das duas variáveis analisadas, \bar{x} e \bar{y} são suas médias, S_x e S_y são os desvios padrão amostrais, e n representa a quantidade de dados.

O coeficiente de correlação de Pearson mede a força da associação linear entre dois conjuntos de dados quantitativos e varia de -1 a 1, onde valores próximos dos extremos indicam uma forte correlação e valores próximos de zero indicam pouca ou nenhuma correlação (TRIOLA, 2022).

O uso da correlação de Pearson nos dados tem como objetivo testar cada uma das variáveis de taxas disponibilizadas pelo Inep (aprovação, reprovação, abandono e atraso) e correlacioná-las com a soma total da população negra em todos os 26 estados brasileiros, disponibilizado pelo IBGE, e com a violência contra os grupos sociais disponibilizados pelo Ipea (mulher negra, homem negro, mulher não-negra e homem não-negro), considerando qual das taxas do ensino médio têm maior correlação de impacto pela violência. Foram encontrados os valores da correlação sendo: aprovação = 0.026; reprovação = 0.015; abandono = -0.063; e atrasados = 0.335. Nesse sentido, a única variável que tem algum valor significativo é a taxa de atrasados com uma correlação moderada.

A Regressão Linear Simples é um método estatístico utilizado para modelar a relação entre uma variável dependente e uma variável independente por meio de uma equação linear, com a finalidade de extrair uma equação linear matemática (BUSSAB, MORETTIN, 2017). A equação da Regressão Linear Simples é dada por:

$$Y = a + bX + \epsilon$$

Na equação, Y é a variável dependente, X é a variável independente, *a* é o intercepto, *b* é o coeficiente angular da reta, e ϵ representa o erro aleatório.

A estimativa dos parâmetros *a* e *b* é realizada pelo método dos mínimos quadrados que minimiza a soma dos erros ao quadrado entre os valores observados e os valores ajustados pela reta. O intuito é descobrir o menor valor de R para todos os pontos de cada uma das variáveis, assim descobrindo a reta que mais se ajusta. Assim, é possível determinar a reta que melhor consegue descrever os dados e, consequentemente, se as variáveis têm uma aderência diretamente proporcional ou inversamente proporcional entre si. Para a pesquisa, a Regressão Linear Simples é usada para descobrir qual é a relação entre cada uma das variáveis de educação, violência total e violência contra cada grupo social. A fórmula para calcular o coeficiente angular é dada por:

$$R = \frac{\Sigma(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{\Sigma(X_i - \bar{X})^2}$$

Uma maneira de avaliar se um modelo se adequa bem aos dados é utilizando o coeficiente de determinação R^2 , que indica a proporção da variabilidade da variável dependente, que é explicada pelo modelo de regressão. Seu valor varia entre 0 e 1, no qual valores próximos de 1 indicam que o modelo explica grande parte da variação dos dados, enquanto valores próximos de 0 indicam pouca capacidade explicativa. Assim a variável R^2 é um indicativo da qualidade de ajuste do modelo nos dados, e pode ser calculado pela fórmula:

$$R^2 = 1 - \frac{SQ_{res}}{SQ_{reais}}$$

SQ_{res} é a soma dos quadrados dos resíduos (diferença entre soma dos valores previstos pela reta e pelos valores reais) e SQ_{reais} são a soma dos quadrados dos dados reais e não da reta de regressão.

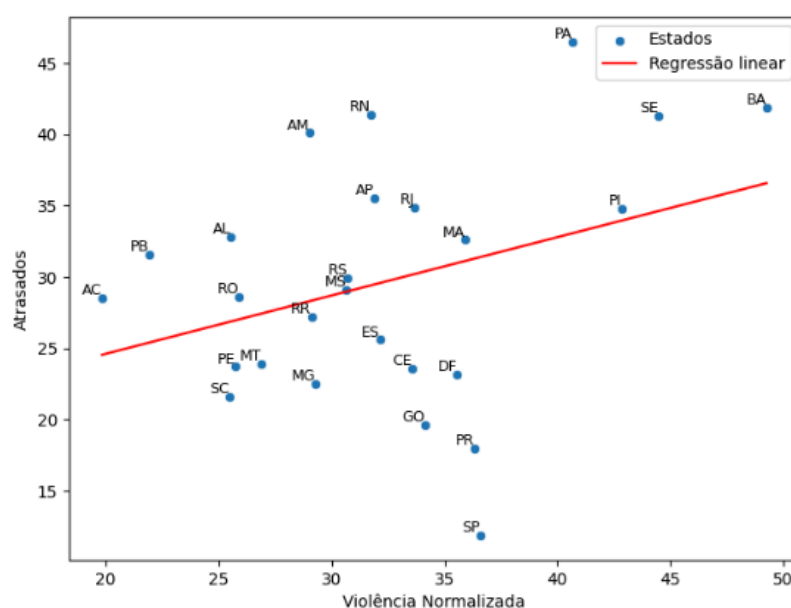


GRÁFICO 1 – Regressão Linear Simples entre violência e atraso no ensino médio.
FONTE: Inep e Ipea, 2019. Elaboração das pessoas autoras.

No Gráfico 1, de dispersão, descrevemos o valor de duas variáveis, a taxa de estudantes atrasados no ensino médio (eixo Y) e a taxa de violência normalizada (eixo X) de cada um dos estados brasileiros (representados pelos círculos azuis). Nesse sentido, foi usado um modelo de Regressão Linear entre as variáveis de alunos atrasados e soma total de violência entre os quatro grupos sociais (mulher negra, homem negro, mulher não-negra e homem não-negro) e os estados. A equação Y é transformada na reta acima, assim podemos

visualizar a relação entre as duas variáveis, nesse caso quanto maior a violência maior o número de estudantes atrasados, devido ao crescimento da reta.

Após o cálculo do coeficiente de determinação R^2 , mostra-se que 11% dos dados podem ser descritos pela variável atrasados. Nesse sentido, existem várias outras variáveis e que apenas uma das variáveis já descrever 11% dos dados é bastante significativa.

Por fim, a Regressão Linear Múltipla, extensão da Regressão Linear Simples, é utilizada quando há mais de uma variável independente para explicar a variável dependente.

A regressão linear múltipla permite modelar a influência de várias variáveis sobre um fenômeno, fornecendo estimativas que ajudam a entender e prever a variável de interesse (BUSSAB, MORETTIN, 2017).

O modelo é representado pela equação:

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + \epsilon$$

No qual, Y é a variável dependente, $X_1, X_2, X_3 \dots X_k$ são as variáveis independentes, a é o intercepto, $b_1, b_2, b_3 \dots b_k$ são os coeficientes de regressão, e ϵ é o termo de erro.

	Violência contra Homens negros	Violência contra Homens não-negros	Violência contra Mulheres negras	Violência contra Mulheres não-negras
Coeficiente de determinação	0.264	0.390	0.434	0.412
Taxa de abandono	0.0348	- 0.2798	-0.0936	-0.6509
Taxa de atrasados	0.2572	-0.0834	0.4180	-0.0571
Taxa de aprovação	0.0523	0.0526	0.0524	0.0733
Taxa de reprovação	-0.2182	0.3753	-0.3548	0.4619

TABELA 3 – Resultados Regressão Linear Múltipla.

FONTE - Inep e Ipea, 2019. Elaboração das pessoas autoras.

O resultado obtido na tabela, mostra que para diferentes grupos sociais, diferentes variáveis os descrevem melhor, para homens negros a melhor variável é a taxa de atrasados, para homens não-negros a taxa de reprovação, para mulheres negras a taxa de atrasados e

para mulheres não-negras a taxa de abandono. Além disso, o Coeficiente de Determinação R^2 mostra que o modelo se ajusta melhor para violência contra mulheres negras, com 43% dos dados de violência contra mulheres negras sendo descritas pelas variáveis de educação.

5. Análises: Estudantes com atraso escolar no ensino médio

A partir dos resultados obtidos nas equações demonstradas na metodologia, geramos quatro gráficos de Regressão Linear Simples, correlacionando o atraso escolar com a violência contra: homens negros, homens não-negros, mulheres negras e mulheres não-negras, respectivamente.

No Gráfico 2, é notável que, quanto maior os casos de violência contra homens negros, maior é o nível de atrasos no ensino médio.

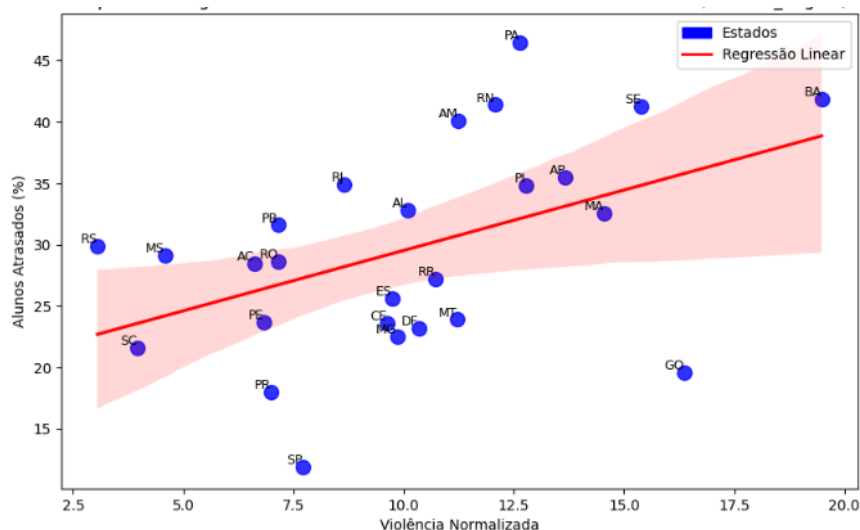


GRÁFICO 2 – Dispersão e Regressão Linear Simples de estudantes atrasados e violência contra homens negros.
FONTE: Inep e Ipea, 2019. Elaboração das pessoas autoras.

Os estados Pará (PA), Rio Grande do Norte (RN), Sergipe (SE), Bahia (BA) e Amazonas (AM) são os com maior índice de atraso, alta taxa de violência contra o homem negro (entre 10 e 20 pontos per capita) e com mais de 60 % da população negra, sendo 79% (PA), 60% (RN), 74% (SE), 79% (BA) e 73% (AM). Porém, somente violência não determina a educação, pois Goiás, que possui 63% da população negra, possui alta taxa de violência contra o homem negro, mas não de atraso escolar no ensino médio.

No Gráfico 3, o contrário ocorre: quanto maior os casos de violência contra homens não-negros, menor é o nível de atrasos no ensino médio.

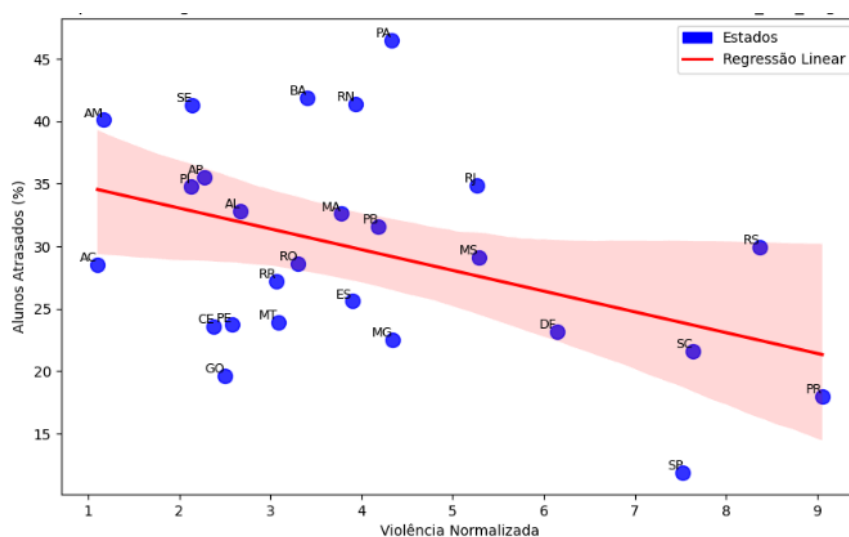


GRÁFICO 3 – Regressão Linear Simples entre violência e atraso no ensino médio

FONTE: Inep e Ipea, 2019. Elaboração das pessoas autoras.

Os estados de São Paulo (SP), Paraná (PR), Goiás (GO), Santa Catarina (SC) e Minas Gerais (MG) possuem os menores índices de atraso (menos de 25%), enquanto a violência contra o homem não-negro é variada, sendo Goiás o mais alarmante, seguido de Minas (cerca de 4,5 pontos per capita) e, os demais estados entre (7 e 9 pontos per capita), sendo os mais altos para esse grupo no país. Ao olhar para o perfil racial dos estados, focando na população branca, há 57% em SP, 64% em PR, 36% em GO, 76% em SC e 41% em MG. Assim, embora raça não seja um fator determinante para o atraso nos estudos ou a violência contra o homem não-negro, é notável que, em estados onde há grande porcentagem de população branca, o nível de atraso é menor.

Já no Gráfico 4, os resultados são semelhantes ao Gráfico 2: quanto maiores os casos de violência contra mulheres negras, maior é o nível de atrasos no ensino médio.

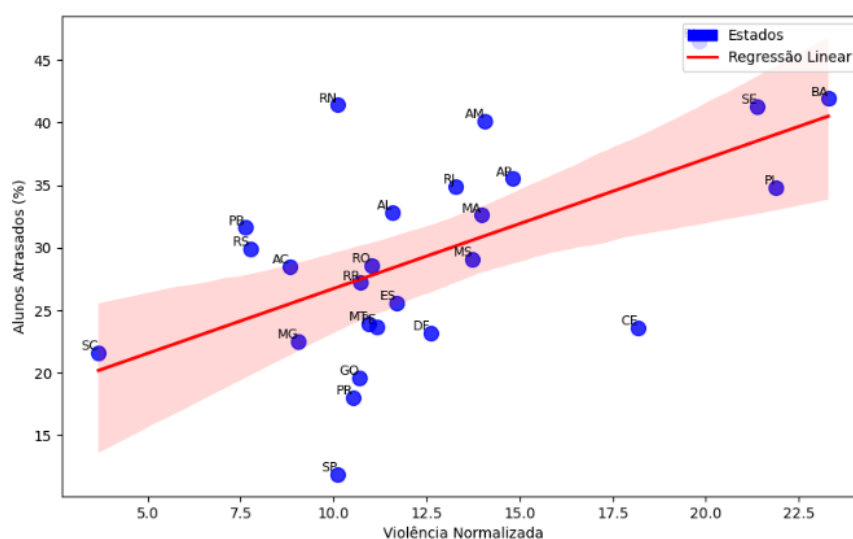


GRÁFICO 4 – Dispersão e Regressão Linear Simples de estudantes atrasados e violência contra mulheres negras.
FONTE: Inep e Ipea, 2019, Elaboração das pessoas autoras.

Os estados Bahia (BA), Piauí (PI), Sergipe (SE), Amapá (AP) e Amazonas (AM) possuem a maior correlação entre violência contra mulheres negras (entre 12,5 e 30 pontos per capita) e atraso nos estudos (entre 35% e 45%). A população negra nos estados do Piauí e Amapá é de 77% para ambos. Outro caso que mostra menor correlação é o estado do Ceará, que possui cerca de 18 pontos de violência per capita contra a mulher negra, porém menos de 25% de estudantes em atraso, possuindo 71% da população negra.

Por fim, o Gráfico 5 se assemelha ao Gráfico 3: quanto maior os casos de violência contra mulheres não-negras, menor é o nível de atrasos no ensino médio.

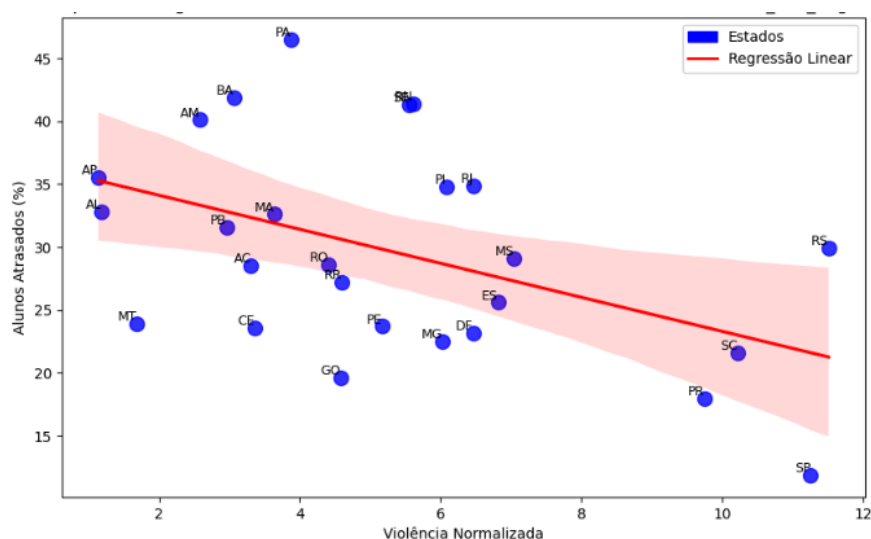


GRÁFICO 5 – Dispersão e Regressão Linear Simples de estudantes atrasados e violência contra mulheres não-negras.

FONTE: Inep e Ipea, 2019, Elaboração das pessoas autoras.

Os estados de Rio Grande do Sul (RS), São Paulo (SP), Santa Catarina (SC), Paraná (PR) e Mato Grosso do Sul (MS) possuem maior correlação entre atraso escolar (abaixo de 30%) e violência contra mulheres não-negras (entre 6 e 12 pontos per capita). Quanto ao perfil racial, a população branca em RS é de 78% e em MS é de 42%. Novamente, por mais que a raça não seja um fator determinante para estudantes atrasados no ensino médio, nos estados onde há grande porcentagem de população branca, o nível de atraso e a violência é menor.

Dessa forma, para os grupos de mulheres e homens não-negros, quanto maior a porcentagem de estudantes atrasados em um estado, menor o número de casos de violência per capita contra o grupo. Já para mulheres e homens negros, ocorre o oposto: quanto maior o número de estudantes atrasados, maior o número de casos de violência per capita contra o grupo.

Diante dos resultados apresentados, é notável que a violência é um fator social, dentre diversos outros (como classe, raça, gênero, etc.), que também impacta no desempenho de estudante. Na maioria dos casos analisados, os estados com maiores índices de violência têm mais estudantes atrasados. E o oposto também ocorre, na maioria dos casos, quanto menor a violência em um estado, menor é a taxa de atrasados. Além disso, é notável que estudantes negras/os/es sofrem mais impacto. Assim, ambos estão interligados, embora não sejam fatores exclusivamente determinantes. Notamos o dispositivo de racialidade agindo quando pessoas negras ainda são inscritas no signo da morte, no qual ocorre o processo de “nascer-adoecer-morrer ou simplesmente no processo viver-morrer” (CARNEIRO, 2005, p.72), ocorrendo uma assepsia social, no qual há a eliminação de pessoas consideradas inferiores ou impuras, para tornar a sociedade mais superior e mais pura.

Nessa biopolítica, gênero e raça articulam-se produzindo efeitos específicos, ou definindo perfis específicos para o "deixar viver e deixar morrer". No que diz respeito ao gênero feminino, evidencia-se a ênfase em tecnologias de controle sobre a reprodução, as quais se apresentam de maneira diferenciada segundo a racialidade; quanto ao gênero masculino, evidencia-se, a simples violência (*ibidem*).

O dispositivo, embora crie instituições para docilizar corpos, quando se trata de raça, as mesmas instituições são feitas para criar acepções sociais, no qual, pessoas negras, maioria nos estados brasileiros mais violentos, devam atingir os mesmos padrões de desempenho que

peessoas que vivem em estados menos violentos, em maioria brancas, caso não atinjam, há o atraso ou abandono escolar. Os padrões de desempenho se tornam empecilhos quando violência, pobreza e falta de infraestrutura escolar e familiar estão constantemente presentes na realidade social de pessoas negras. A educação prolongada é uma forma de aumento da condição socioeconômica (SOUZA, VAZQUEZ, 2024), entretanto, adolescentes em vulnerabilidade socioeconômica muitas vezes precisam conciliar o trabalho com o ensino médio, porém, esse grupo têm maiores chances de reprovação (FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO, GOMES, 2016), contrariando a ideologia meritocrática.

Neste contexto estamos diante do epistemicídio, que se manifesta na negação de acesso à educação, desvalorização da produção intelectual negra, discriminação nos espaços escolares e disparidades educacionais entre brancos e negros. Tais manifestações do epistemicídio, tendo como consequência a perpetuação de desigualdades raciais, atuam como elemento do dispositivo de racialidade para a manutenção da morte simbólica de pessoas negras e para a validação da morte física.

o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações (CARNEIRO, 2005, p.97).

É possível observar a biopolítica e o biopoder, que trata da gestão da vida e morte de indivíduos, agindo no controle de vidas negras, as posicionando como suspeitas, impedindo que alcancem um futuro digno, justo e igual, além de impedirem de desenvolverem e propagarem suas próprias epistemologias, continuando a ser o não-ser. A necropolítica, dessa forma, está presente ao tornar vidas negras matáveis, criando campos de morte, como periferias, mantendo guerras civis silenciosas. Assim, é possível nos perguntarmos: Todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de iniciarem e concluírem seus estudos?

Pensando na interseccionalidade de raça e gênero, Sueli Carneiro (2005) apontou que os homens eram mais afetados pela violência, porém, em 2019, o que se observou é que, em média, mulheres negras sofreram: 27% mais violência que homens negros; 136% mais violência que homens não-negros; e 76% mais violência que mulheres não-negras. Importante dizer que, não há levantamentos acerca da população transgênero, não havendo especificações nas pesquisas se são mulheres cisgênero, transgênero ou travesti, porém, é

perceptível que mulheres negras ainda são um dos públicos mais vitimados pela violência. A violência impacta diretamente o público, além da necessidade de trabalhar ou da gravidez na adolescência. Embora o dispositivo de raça e gênero atuem no controle da natalidade, sendo necessário a manutenção de trabalhadores no capitalismo, os direitos sexuais e reprodutivos são desrespeitados ao ter informações ou métodos contraceptivos ou aborto negados/violados para a população negra e em vulnerabilidade socioeconômica (FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO, GOMES, 2016; ARTES, UNBEHAUM, 2021). Não só existe uma disparidade de oportunidades de acordo com gênero e raça na educação, como esta disparidade é um agente do dispositivo para subalternização de homens e mulheres negras. Por fim, a interseccionalidade como metodologia, nos permite enxergar essas violências considerando as categorias que atravessam mulheres e homens negros, observando a articulação do gênero e da raça.

6. Considerações Finais

É perceptível que, embora estejam sendo realizadas políticas públicas para ampliar a cidadania (como a alfabetização), a universalização do ensino médio e a entrada de pessoas racializadas no ensino superior, a população negra ainda vem sendo acometida pela necropolítica, que impõe desafios para a continuidade dos estudos.

Em nossas análises dos dados disponibilizados pelo IBGE, Inep e Ipea, em 2019, notamos que os estados brasileiros com maior índices de violência, têm maiores taxas de atraso escolar no ensino médio, além de possuir a maior parte da população negra. Embora se tenha muitos fatores que se podem correlacionar com o atraso escolar, podemos observar que a população negra ainda é inscrita no signo da morte, sendo acometida pela vulnerabilidade socioeconômica e campos de morte, o que impacta diretamente nos resultados escolares. Portanto, é possível observar que o epistemicídio da população negra também continua vigente, desde o início da colonização até o presente momento, matando pessoas e conhecimentos e os impedindo de crescerem e se desenvolverem.

Embora se tenha dados apenas de 2019, pois o IPEA não realizou novos estudos sobre a violência, levando em conta as interseccionalidades de raça e gênero, é possível observar que a mesma realidade social vem se repetindo, no qual o racismo está em constante manutenção. No mais, o estudo se torna relevante pois, mostra de forma matemática o dispositivo de racialidade, que continua vigente em nossa sociedade e, nos traz

questionamentos de que políticas públicas devem ser tomadas para mudar essa realidade e como alcançá-las.

Referências

ARTES, A.; UNBEHAUM, S. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e228335–e228335, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Gdzr7NqL7ncDdBfGH9KLWZD/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2025.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. Estatística Básica. 8. ed. São Paulo. Saraiva, 2017.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 339. 2005.

CARRERA, F. Roleta interseccional: proposta metodológica para análises em Comunicação. **E-Compós**, v. 24, 2021.

COIMBRA, C. **Operação Rio**: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Rio de Janeiro, RJ: Oficina do Autor; Niterói, RJ: Intertexto. 2001.

GUIMARÃES-CORRÊA, L. Interseccionalidade: um desafio para os estudos culturais na década de 2020. In: SANTOS, L. H. S dos; KARNOPP, L. B; WORTMANN, M. L. C (orgs.). **O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

DOCUMENTO Desenvolvimento com Justiça Social: esboço de uma agenda integrada para o Brasil (Policy Paper n.º 1). Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS. Dezembro de 2001.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: L. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

_____. **Em defesa da sociedade**. 4. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCESCHINI, V. L. C.; RIBEIRO, P. M; GOMES, M. M. F. A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 773–786, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y7Zh4YgygkdH7jjP5JgxBwt/>. Acesso em: 1 jan. 2025.

GONZALEZ, L. A mulher negra no Brasil. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 75-93.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Revista Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

MILLS, C. W. **O contrato racial**. 1 ed. Zahar. 2022.

NOGUEIRA, K. K. O; SILVA, P. V. B da. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como via de acesso ao Ensino Superior: expectativas de jovens negros da Região Metropolitana de Curitiba. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 15, n. 43, 2024. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1364>. Acesso em: 1 jan. 2025.

SODRÉ, M. **O facismo da cor**: Uma radiografia do Racismo Nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 409 - 426, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cJOVc7BysFcfGyvzTy4OyXm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2025.

TRIOLA, M. F. Introdução à Estatística. 13. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.