Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós-Graduação em Educação

Julimar Constâncio

O negro e as políticas de ação afirmativa no contexto da desigualdade educacional

Juiz de Fora
2009

Julimar Constâncio

O negro e as políticas de ação afirmativa no contexto da desigualdade educacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

Co-orientador: Prof. Dr. Tufi Machado Soares

Juiz de Fora

2009

JULIMAR CONSTÂNCIO

O NEGRO E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Magrone (Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof. Dr. Tufi Machado Soares (co-orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF

Prof. Dr. Peter Henry Fry

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRJ

Dedico esta obra aos meus
pais: Antonio e Maria (*in memorian*),
que significam a razão da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Como de praxe nos trabalhos monográficos, o autor reserva um momento especial para conferir agradecimentos àqueles que lhe são caros. Uma manifestação de gratidão que, longe de ser vazia, é, num sentido mais pleno, uma constatação real e objetiva de como determinadas pessoas, em determinadas circunstâncias da vida, se tornam estruturas de sustentação, ou seja, verdadeiras *vigas* que nos amparam em nossas trajetórias. Nessa caminhada, dúvidas, medos, ansiedades e tantos outros sentimentos e acontecimentos contrários surgem como desafios. Ao primeiro impacto podemos, até, querer desistir. Porém, sempre existe alguém que vem nos doar certezas e propiciar forças para seguir adiante.

Assim, em função de um apelo íntimo, necessito dedicar modestas palavras a algumas personalidades que foram fundamentais no meu processo de aprimoramento e crescimento, vividos a partir da minha relação com essa pesquisa de mestrado:

- ✓ Eduardo Magrone – Nobre professor, orientador de mestrado e amigo. Já no primeiro contato, em sala de aula, me transmitiu confiança e criou certezas claras quanto a minha destinação acadêmica. Nos estudos orientados e nas conversas informais sempre conferindo importância ao valor do conhecimento e da sua utilização em benefício do outro. Nas minhas horas conturbadas, um ombro amigo.
- ✓ Tufi M. Soares – Um pesquisador singular e, ao mesmo tempo, um amigo generoso que ofertou idéias lúcidas, a todo tempo, para o pleno desenvolvimento desse trabalho como dedicou horas a fio a conversas informais no intuito sempre de promover minhas idéias, meus pensamentos.
- ✓ Bruna Sola – Amiga e incentivadora incondicional. Tornou-se para mim uma referência de profissionalismo e ética, dedicação e desprendimento, carinho e atenção.
- ✓ Getúlio Coelho de Medeiros – Um exemplo de simplicidade que sempre me recebeu com sorriso sincero e com disposição em ajudar.
- ✓ Familiares – Uma rede de afetos e de pessoas que juntos somaram forças, continuamente, para que eu pudesse cumprir com zelo a minha agenda de atividades.

- ✓ Amigos – Só tenho a dizer obrigado a cada uma dessas individualidades que foram inigualáveis na forma de distribuir incentivo e atenção.
- ✓ Turma de Mestrado – Um grupo de pessoas que se uniram com o mesmo propósito de estudo e pesquisa. Um espaço em que pude conviver com pessoas especiais como Thays A. Saçço, Claudia de Paula e Eduardo Malini.
- ✓ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd – Um centro de excelência na produção do conhecimento, no tratamento dos dados e da informação. Um lugar onde encontrei profissionais que me possibilitaram manipular dados e obter informações imprescindíveis ao trabalho. Por isso, agradeço por tudo o que me foi disponibilizado e por toda a possibilidade de acesso que tive.
- ✓ Funcionários da Faculdade de Educação - FACED – Uma instituição onde conheci pessoas de boa vontade e simplicidade, que foram mais do que profissionais, foram amigos e fiéis companheiros (e não quero aqui citar nomes para não ser injusto).
- ✓ Como não poderia deixar de ser, agradeço também às agências de fomento da educação: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que me propiciariam o trabalho de pesquisa com a bolsa de mestrado e o incentivo à participação em eventos.

Para concluir, não posso deixar de mencionar a DEUS, que para muitos pode ser apenas uma utopia, mas, para mim, será sempre uma tranqüila certeza.

"A escravidão do negro é a mutilação da liberdade do branco."

Rui Barbosa

RESUMO

O trabalho apresenta um estudo sobre a situação de desigualdade socioeducacional do jovem afro-descendente brasileiro, num contexto em que a raça, e suas implicações sociais, aparece como elemento de classificação e seleção. Nesse aspecto, a raça tende a influenciar também as discussões sobre procedência ou não do uso de políticas de ação afirmativa na educação. Pesquisas mostram que, para este segmento da população, existe um estado de precariedade social que implica numa situação de baixo desempenho no ensino fundamental, quando comparado com jovens brancos, e que pode produzir trajetórias sociais diferenciadas para estes grupos de indivíduos. No entanto, as diferenças de desempenho reveladas através das proficiências medidas por testes de avaliação educacional em larga escala, tais como SAEB (Sistema “Nacional” de Avaliação da Educação Básica), não se mantiveram iguais quando controlado o fator socioeconômico. Estudos revelam que os alunos autodeclarados pardos e brancos apresentam desempenho superior aos alunos considerados preto, nas mesmas condições socioeconômicas. Utilizam-se, para fundamentar a discussão, modelos de regressão de níveis hierárquicos para uma população presente nas séries iniciais do sistema educacional. Para isso, trabalhou-se com as bases de dados apresentadas pelo Censo Demográfico 2000, PNAD (Pesquisa nacional por amostra de domicílios) e Censo Escolar dos anos de 2006, além dos resultados de avaliações em larga escala do SAEB, PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), SAERS (Sistema de Avaliação Estadual da Educação no Rio Grande do Sul) e Nova Escola.

Palavras-chave: Raça. Políticas de Ação Afirmativa. Desigualdade educacional.

ABSTRACT

This present work studies the situation of socio-educational inequality among young Brazilian Afro-descendents, in a context in which race, and its social implications impacts on classification and selection. Race also tends to influence decision-making regarding affirmative action in education policy. Research has shown that, for this segment of the population, a situation of social precariousness exists, resulting in low scholastic performance at primary level in comparison with white children which may pre-determine future social development for both groups. However, development differences revealed by tests designed to measure scholastic performance on a large scale, such as SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, which means, the National System of Basic Education Assessment) demonstrated differences when analyzed from a socio-economic view point. Studies have shown that students who classify themselves as either white or of mixed blood tend to perform better scholastically than those students who consider themselves black, even when all three groups belong to the same socio-economic class. The discussion is based on regression models of hierarchical levels for a population attending the initial years of the educational system. For this purpose, the data bases from the following were used Demographic Census of the Year 2000, Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios , which means, National Research According to a Sample of Residences) and the 2006 School Census, as well as results from large scale of evaluation such as SAEB, PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica, which means, Program of Evaluation of Basic Education in Public Schools), SAERS (Sistema de Avaliação Estadual de Educação no Rio Grande do Sul, which means, System of Evaluation of State Schools in Rio Grande do Sul) and Nova Escola.

Keywords: Race. Politics of Affirmative Action. Educational Inequality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 A RAÇA E A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA NEGROS NA EDUCAÇÃO EM SEUS ASPECTOS CONTEXTUAIS NO BRASIL E EUA 18

2.1. DISCUTINDO RAÇA: DA CLASSIFICAÇÃO AO RACISMO 18
2.2. O CARÁTER POLÊMICO DA POLÍTICA EM QUESTÃO 21
2.3. O CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NOS EUA 24
2.4. O CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL 31
2.5. AÇÃO AFIRMATIVA: DIFERENÇAS PERCEBIDAS ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS NOS EUA 37

3 A RAÇA NO BRASIL 41

3.1. UMA RADIOGRAFIA SOCIAL DO NEGRO: BREVE RETORNO A DISCUSSÃO 41
3.2. SOCIEDADE DA RAÇA OU DA COR? 47
3.3. CLASSIFICAÇÃO POR COR/RAÇA 51

4 O IMPACTO DA COR NA DEFINIÇÃO DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL 57

4.1. O NEGRO E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS 57
4.2. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA 59
4.3. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: ALGUNS ESTUDOS BRASILEIROS 60

5 ESTUDO QUANTITATIVO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA 63

5.1. O MODELO DE ANÁLISE EMPREGADO 64
5.2. CENSO DEMOGRÁFICO 2000: UMA CORRESPONDÊNCIA ENTRE COR E ESCOLARIDADE 65
5.3. PNAD 2006: RENDA, COR E ESCOLARIDADE 68
5.4. CENSO ESCOLAR 2006: COMO A COR APARECE NA ESCOLA 69
5.5. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: A RELAÇÃO ENTRE A COR E A PROFICIÊNCIA 70

6 UMA EXPLICAÇÃO PARA A DESIGULADADE SÓCIO-EDUCACIONAL DO NEGRO – DISCUTINDO A HIPÓTESE 77

6.1. O RETRATO DA ESCOLA: A EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA 77

6.2. PODERIA SER ESSE O CAMINHO? 84

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 92

REFERÊNCIAS 100

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Números de termos de cor/raça evocados em pesquísas sobre vocabulário racial brasileiro **54**

Quadro 2 Lista das 135 cores catalogadas na pesquisa nacional por amostra de domicílios – Pnad/1976 ..... **56**

Gráfico 1 Correspondência da cor preta, parda e branca com os níveis de escolaridade **67**

Gráfico 2 Rendimento mensal médio ao longo dos níveis de escolaridade por cor em faixas de idades de 25 anos ou mais **69**

Gráfico 3 Proficiência em matemática de cada cor ao longo dos níveis socioeconômicos em turma de 4ª série **74**

Gráfico 4 Proficiência em matemática de pretos e não-pretos em turmas de 4ª série com diferentes concentrações de pretos **76**

Figura 1 esquema representativo do ciclo mais comum de trajetória sócio-educacional de negros e brancos **78**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição da cor na população de 25 anos ou mais. **65**

Tabela 2 Distribuição por escolaridade em faixas de idades de 25 anos ou mais **66**

Tabela 3 Percentual de alunos por cor da admissão ao final do ensino fundamental **70**

Tabela 4 Coeficiente dos modelos lineares hierárquicos para a proficiência em língua portuguesa nos sistema de avaliação considerados **72**

Tabela 5 Coeficiente dos modelos lineares hierárquicos para a proficiência em matemática nos sistemas de avaliação considerados **73**

Introdução

Será...
Que já raiou a liberdade,
Ou se foi tudo ilusão
Será...
Que a lei Áurea tão sonhada
A tanto tempo imaginada
Não foi o fim da escravidão
Hoje dentro da realidade
Onde está a liberdade
Onde está que ninguém viu
Moço...
Não se esqueça que o negro também construiu
As riquezas do nosso Brasil[1]

Na condição de afrodescendente que conseguiu cumprir uma trajetória acadêmica no interior de uma instituição federal de ensino superior, fiquei, em decorrência desta experiência, com algumas interrogações sobre este universo, em que vigem as relações e construções da grande elite intelectual de nossa sociedade. De forma mais objetiva, posso dizer que a minha maior apreensão ficava por conta de observar o quanto era – e ainda é – mínima a participação do negro na(s) universidade(s). Essa foi uma constatação que se fez presente também nos anos em que vivi minha formação no ensino fundamental e no ensino médio. Eu me via, a cada ano de conquista e ascensão nos estudos, fazendo parte de um grupo cada vez mais seleto. Com a entrada na universidade a constatação se tornou uma forte evidência: realmente, eu fazia parte de uma elite, dos raros casos de negros e afrodescendentes que conseguiram atingir o topo da pirâmide educacional. Este fato nunca soou como um motivo de orgulho. Ao contrário, gerou incômodo, pois sempre pensei que a *elite intelectual,* a qual eu estava me habilitando a pertencer, não se constituía em um campo de pertencimento democratizado. A lógica era (ou é) a da *meritocracia*. Porém, uma *meritocracia* branca. Ficou evidente que a ascensão ao conhecimento, nesta minha sociedade, tinha uma *cara* e uma *cor* específica.

Obviamente, a lógica que se faz no mundo do conhecimento, tendo por *lócus* de apropriação do saber a instituição, é uma lógica que parte da própria sociedade. Os esquemas de relação e vivência que estruturam o universo social são os mesmos que se encontram no interior da escola, pois a escola e a sociedade vivem em uma relação de correspondência. De outra forma, entendo, também, que há um processo cultural que sedimenta certos valores, nos quais a sociedade e a escola se alicerçam, como, por

[1] Versos da letra do samba *Cem anos de liberdade, realidade ou ilusão*? (lançado no ano de 1988, em pleno centenário da abolição da escravatura pela escola de samba Mangueira).

exemplo, o preconceito social e racial. A cultura está impregnada de ritos que condicionam determinados grupos a vivências estanques. A própria cultura favoreceu a consolidação de um processo silencioso de segregação e descaso. A maior vítima desta situação tem sido, em primeiro lugar, o cidadão pobre, miserável, desescolarizado, e, na sequência, o homem negro – carreados os dois pela miséria, pela falta de instrução e, também, pelo fato de ter, o preto, na cor da pele um marcador histórico e social, um fator que o predispõe a um determinismo social que não sofre solução de mudança.

Ao investir nesse campo de estudo tive que me desestruturar nos discursos prévios e ideológicos que constituíam a minha concepção de afrodescendente para, com a isenção necessária a um pesquisador, poder me envolver na escrita e elaboração metodológica do trabalho. Deixando de fora a paixão, eu conseguiria absorver de forma clara os conceitos e, a partir destes, construir um diálogo com a história, a cultura e a sociedade de maneira sóbria e mais tranqüila. Mesmo sabendo que a isenção absoluta seria impossível, deixei-me navegar nas águas dessa busca pela informação. Até porque, considerar uma isenção plena seria, a meu ver, negar que estou mergulhado em uma história, que sou *fruto* de uma cultura e que faço parte de um contexto social que dialoga comigo o tempo todo, levando-me a um desafio constante de pertencer a um meio e tentar, ao mesmo tempo, compreendê-lo.

O sentido de busca dessa dissertação de mestrado tem a ver com a necessidade de aprofundar as discussões sobre o papel que o negro representa no ensino. Entender como estes indivíduos se posicionam na perspectiva das desigualdades que estão postas em nossa sociedade e, de igual forma, como ficariam posicionados num campo tão instável e, ao mesmo tempo, tão pluricultural como a educação.

Afinal de contas, problemas como a precária situação dos negros e afrodescendentes na educação tem sido o mote de acirradas discussões sobre se usar ou não políticas de ação afirmativa para esta população, com fins de promoção no ensino. Políticas que possuem objetivos bem definidos como o de abrir espaços de participação para os negros na vida educacional e que se tornam geradoras de conflitos ao adotar, principalmente, o programa de acesso por cotas, em algumas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. A par dos discursos que são levantados apoiando, ou não, o uso de tais medidas, surgem os primeiros sinais de que estas se tornam fragilizadas ao serem formuladas em meio a um impreciso sistema de classificação por raça / cor no Brasil. Uma sociedade mestiça que tende a não reconhecer a sua herança genética dos antepassados escravos, mas, que se desafia, ao ter que assumir uma identidade negra para obter benefícios do Estado, por meio de políticas específicas.

Nessa perspectiva, considerando a minha formação como educador e sensível à realidade do negro, aqui levanto uma discussão que tem como foco as desigualdades

educacionais e sociais vividas por este grupo minoritário. O trabalho pretende mostrar o quanto o racismo se destaca como um fator que exerce uma influência relevante nas interações sociais e reflete-se na escola, criando obstáculos ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos negros e afrodescendentes nos anos que se seguem do ensino fundamental e médio ao superior.

Com isso, estruturo a pesquisa delineada neste texto, tomando como objeto de discussão o próprio negro. Dimensiono este sujeito no espaço educacional, imerso, ao mesmo tempo, nas discussões sobre a procedência ou não do uso das políticas de ação afirmativa. Neste trabalho, a educação, então, constitui-se como um *lócus* em que o negro será problematizado a todo tempo e percebido em situação de desvantagem quando comparado a outras categorias constituídas a partir da perspectiva racial. Porém, quando estabeleço a decomposição da suposta raça e passo a entendê-la na perspectiva da cor, vejo que será o preto quem mais fica destituído dos benefícios educacionais. Para tanto, cumpro algumas etapas que são necessárias à composição do texto e que se organizam em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, discuto a raça na perspectiva de construção das políticas de ação afirmativas, considerando como titular de direito destas políticas o negro. Para isso, utilizo os aspectos contextuais das sociedades brasileira e norte-americana como forma de entender o que fortalece ou não o uso destes mecanismos. As raças, como um modo para a classificação de pessoas, é um suposto fator de separação da população negra e branca no âmbito das relações sociais que envolvam, como por exemplo, o campo educacional. Assim, analiso por meio de uma corrente de discussão que vem da Antropologia Social e Sociologia, o quanto este processo classificatório tende a perpetuar uma ideologia de segregação – perniciosa quando se tem por pano de fundo o racismo – que, em síntese, favorece a existência de um quadro social nada animador e, ao mesmo tempo, tenso em razão das desigualdades.

Em seguida, no segundo capítulo, faço uma discussão sobre a raça, considerando somente o cenário brasileiro. Exponho como o negro não conseguiu se inserir na sociedade, de maneira que obtivesse o direito e a oportunidade igual a dos outros grupos de cor. Isso mostra o quanto o peso do passado se faz presente nas relações de poder que vigem na sociedade de classes da modernidade, influenciado, sistematicamente, gerações. O que mais se torna provável, diante deste processo, é o fato de que a sociedade brasileira é racista e vive esse sentimento passando pelo viés da sua negação. Ou seja, renega a existência desse fenômeno, mas o vive nas práticas diárias de desprezo e descaso. Como resultado, o que se tem é um racismo visível pelos números e perverso pelas desigualdades.

No terceiro capítulo, levanto uma discussão mais aprofundada sobre o efeito da condição racial no trajeto educacional de negros e afrodescendentes. O campo educacional é apresentado como um espaço em que as relações estabelecidas no seu interior estão ligadas à cultura que vige na sociedade. Com isso, a escola assume representações que tendem a direcionar os papéis dos sujeitos pelo que tem sido legitimado pela cultura dominante. Nesse aspecto, os negros estão condicionados a um derrotismo educacional, até mesmo, por não possuírem a escola como um espaço simbolicamente tido como de direito.

O quarto capítulo constitui-se de um estudo das bases de dados apresentadas pelo Censo Demográfico 2000, PNAD (Pesquisa nacional por amostra de domicílios) e Censo Escolar dos anos de 2006, além dos resultados de avaliações em larga escala do SAEB, PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), SAERS (Sistema de Avaliação Estadual da Educação no Rio Grande do Sul) e Nova Escola. Apresento, neste momento, uma série de estudos empíricos que apontam possíveis explicações para o fenômeno da desigualdade, entre elas, a influência das variáveis sociais e a sua associação com a autodeclaração de cor. Utilizo, para fundamentar a discussão, modelos de regressão de níveis hierárquicos para uma população presente nas séries iniciais do sistema educacional.

No quinto e último capítulo se encontra o momento em que realizada a problematização dos fatos apurados, com o estudo quantitativo, faço o levantamento e a discussão das hipóteses. Concluo o texto, expondo minhas idéias, que foram se fortalecendo ao longo desse trajeto, sobre o papel do negro na educação e das políticas de ação afirmativa caracterizada no contexto das desigualdades sociais e educacionais.

Frente a todo esse contexto, fica a pretensa ambição de remeter o leitor, ainda que minimamente, a uma reflexão sobre como tem sido a vida do cidadão não branco em nossa sociedade brasileira, desde os tempos coloniais até os dias atuais. Mostrar como sua trajetória de vida tem sido árdua, em razão de não conseguir se movimentar tão facilmente pela esfera social. Ou melhor, por estar imiscuído em uma relação contínua de desapropriação nos campos do saber e do trabalho.

Na epígrafe que utilizo na abertura deixo à mostra um pouco desta realidade, desse desafio. A proposta de me permitir envolver pela cultura do povo, da massa. Homenagear a música que vem do morro e que é um dos símbolos que marca o rito dos festejos populares, da cultura negra. E que, hoje, é um marco na cultura nacional, mesclando, em um mesmo sentimento de povo, a identidade de brancos e negros.

1. A raça e a política de ação afirmativa para negros na educação em seus aspectos contextuais no Brasil e EUA

1.1. Discutindo raça: da classificação ao racismo

A raça, como categoria constituída para definir os indivíduos que possuem uma proximidade de traços físicos (caracterizado pela cor da pele e o tipo específico de cabelo, lábios e nariz) passa a fazer parte da agenda de discussão dos organismos internacionais. Em meados do século passado a UNESCO[2] manifestou uma preocupação com o tema, ou seja, com a questão do fenômeno da identificação humana pelo fator racial. Esta organização entendia que: "Menos que um fato biológico, raça é um mito social e, como tal, tem causado em anos recentes pesados danos em termos de vidas e sofrimentos humanos." (FRY, 2005, p.15).

De acordo com Maggie & Rezende (2001, p.13), a partir da segunda guerra mundial "[...] a Unesco promoveu um programa de estudos sobre as relações raciais no Brasil fortemente marcado pela impressão de harmonia nas relações entre negros e brancos que o país oferecia aos estrangeiros." E o objetivo destes estudos era tomar o Brasil como um provável modelo – frente ao pavor existente na Europa do "pós-guerra".

Para Fry (2005, p. 216, 217), "os antropólogos norte-americanos, franceses e brasileiros, que trabalharam no projeto, realmente, apresentaram provas de imensa desigualdade em todo o país". O autor diz ainda que "a demonstração e o reconhecimento da existência de racismo indicaram o abismo entre a ideologia da 'democracia racial'[3] do Brasil e a realidade sociológica." (Ibidem, p.220),

O achado do estudo, feito pelos especialistas que trabalharam para UNESCO, faz com que se dilua o pensamento de uma harmonia entre as diferentes raças e passa a indicar como um mito a idéia de democracia que parecia existir entre elas. Também deixa vir à tona uma realidade que se apresenta com desigualdades no cenário social brasileiro, fundamentada em um racismo velado que coloca, silenciosamente, de um lado, os negros e, de outro, os brancos. O que é apontado por Maggie & Rezende (Ibidem), quando dizem que:

[2] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

[3] Este termo foi utilizado por diversos autores como indica Alfredo Guimarães. E acaba por se constituir em uma "metáfora política" (GUIMARÃES, 2008), não devendo "[...] Gilberto Freyre [...] ser responsabilizado integralmente, nem pelas idéias nem pelo seu rótulo [...]". (p.139)

> [...] esses estudos acabaram formulando um "problema racial brasileiro" que explicitava a desigualdade nas relações entre brancos e negros. [...] Descreveram uma sociedade em que a classe era mais importante que a raça nas relações sociais. Falaram de um preconceito que tinha origem na sociedade escravista e se constituía em uma sobrevivência desse passado. E, ao discutirem o sistema brasileiro de classificação racial, apontaram para sua estrutura ambígua e indefinida.

É justamente nesta indefinição ou ambigüidade, e em meio a uma discussão que passa a ser gerada, que se tem uma parcela de estudiosos que caminham na busca de entendimento das implicações que este fenômeno classificatório racial pode gerar a título de convívio na sociedade. A partir daí, a idéia de raça torna-se um ponto que gera conflito de opiniões nas diversas instâncias em que se discutem: no âmbito das ciências biológicas, sociais, e até mesmo da política. Portanto, o tema é controverso e, assim, as instâncias que se apropriam da polêmica discussão, as fazem com o juízo de valor de suas convicções ideológicas.

De fato, a busca pela definição de raça é um ponto que abre caminho para duas perspectivas. Por um lado, há os que pensam raça como fator de divisão biológica, ou seja, os que abrem campo para uma idéia de que os seres humanos são diferenciados biologicamente e, por isso, cada padrão racial possui suas características por tal razão[4]. No outro lado, há os que tendem a analisar a questão pelo lado da construção das identidades do sujeito, o seu contexto cultural e as suas relações estabelecidas dentro do universo social[5]. Vale dizer, também, sobre aquilo que fica caracterizado como sua história de vida, seu *ethos*. E tal estrutura visa permitir entender o homem como uma unidade social indissociável do seu meio e com ricas possibilidades de diferenciações. Porém, não de desigualdades.

Assim, vemos que em Parra, Amado *et al.* (apud FRY, 2005, p.15) "[...] somos todos descendentes de uma mesma antepassada africana e [...] a aparência (fenótipo) é um péssimo indicador do nosso conteúdo genético (genótipo)." Continua a dizer o autor que, ainda assim, o crer em raças não deixou de ceder às argumentações científicas; prossegue como um mito social poderoso, provocando prejuízos enormes.

Neste entendimento, d'Adesky (2007) mostra que "cabe [...] destacar a existência da noção de raça biológica e a evidência da raça simbólica, ou seja, a raça socialmente percebida e interpretada". (s.p.). Para ele, sejam quais forem as interpretações da acepção da palavra *raça*, a desconstrução científica da raça biológica não desaparece

[4] Ver Hernstein e Murray (1996).
[5] Ver Maggie e Rezende (2002) , Medeiros (2004) e Fry (2005)

com as maneiras mais comuns de como ela é percebida, baseado no aspecto físico, e em primeiro lugar na cor da pele. Ele diz que, codificada na cultura, essa maneira de perceber conduz o indivíduo vulgar a distribuir os sujeitos com os quais se depara, de acordo com seus traços visíveis e não em razão da genética. A distância entre a raça biológica e a categoria social, baseada no aspecto físico e no tom da pele, torna-se uma dificuldade e um desafio para o anti-racismo.

É no pensamento de um racismo que se apóia nas diferenças inatas que se afirma a crença do racismo científico. Um tipo de concepção que tem suas origens em Herbert Spencer[6], ainda no século XIX. Suas idéias fariam o diferencial no sentido de propor uma hierarquia que passaria da esfera biológica à social. Como afirma Chaves (2003, p.31)

> Spencer (1862/1904) categorizou os povos como superiores e inferiores: os primeiros eram constituídos pelos europeus e os segundos, por indianos e indígenas. Classificou as sociedades, considerando a industrial como civilizada e mais evoluída, devido às suas formas de organização e divisão do trabalho. Nomeou as demais de primitivas, especificando-as como homogêneas, graças à incapacidade dos seus membros de alterar artificialmente as condições de existência e desse modo promover diferenciações econômicas. (CHAVES, 2003, p.31)

Alguns autores, trabalhando na perspectiva de Spencer, tendem a pensar a raça a partir de uma definição biológica, e daí construírem uma discussão que trate as questões das desigualdades sociais, especificamente, por este ângulo. Esta concepção traz uma carga de valores negativos (segregação, desigualdades, preconceito racial), e pode, em certa medida, determinar a história das relações entre brancos e negros, e também os mitos que passam a conformar os meios sociais.

Veja, por exemplo, o caso do geneticista James Watson que, em suas afirmativas, veicula a idéia de que há uma inferioridade do negro em relação ao branco. Ainda que ele não tenha dados sólidos como forma de comprovar as suas afirmações, a sua atitude causa um alarde tanto no mundo das ciências biológicas, como no das ciências humanas.

---

[6] Herbert Spencer (1820-1903) pode ser considerado o fundador do racismo científico, a partir de suas elaborações sobre o que denominou de evolucionismo social, quando transplantou, do mundo biológico ao mundo cultural, o modelo das tipologias e dos sistemas classificatórios, implementando a noção de diferenças entre os povos e as sociedades.

Discorrendo sobre o evolucionismo, Spencer (1862/1904) afirmou que os elementos constitutivos da vida passam por modificações, propiciadas pela redistribuição da matéria e do movimento, gerando mudanças que operavam em um *continuum* do menos ao mais complexo, através de diferentes estágios. Ressaltou que este processo era universal, englobando os organismos e as sociedades.

Os menos previdentes, assim como os mais apaixonados, na busca da manutenção da sua crença vão logo se apropriando deste tipo de discurso como forma de apontar a desigualdade que existe do negro com relação ao branco como uma incapacidade inata dos primeiros.

Pode-se inferir, pelo que foi discutido até aqui, duas concepções sobre a origem das desigualdades. Uma que a trata como resultado da inabilidade natural dos indivíduos e, por isso, o negro seria inferior em competências. E outra, que vê a questão pelo aspecto das relações sociais, em que, historicamente, houve uma imobilidade por parte do Estado e da sociedade, em sua grande maioria, com a população negra. A segunda concepção é mais coerente e, necessariamente, induz a uma reflexão que pondere as questões das desigualdades sociais na expectativa de se fazer políticas que minimizem o seu impacto. As mais célebres medidas, que são também alvos de muita discussão pelo fato de se tornarem emblemáticas quanto a sua natureza e destinação, são as políticas de ação afirmativa educacionais.

Diante das informações trabalhadas, até aqui, que, na seção seguinte, apresenta-se uma discussão teórica que gera subsídios de entendimento para esta política no que tange as suas implicações no campo da educação. Sem ter a pretensão de esgotar uma reflexão sobre o seu caráter difuso, o destaque será dado nas diversas opiniões sobre o referido tema.

1.2. O caráter polêmico da política em questão

As políticas de ação afirmativa surgem como um dispositivo legal que tem por objetivo os grupos tidos como minoritários. A sua ação é de um investimento, dentro da esfera estatal, nesta classe de indivíduos que são tidos como vítimas sociais e de certa negligencia histórica pela estrutura deste Estado. Elas, segundo Silvério (2003, p.83) vem de "[...] uma base factual sólida [que] permitiu que se reconhecesse a necessidade de equilibrar os pratos da balança por meio de medidas temporárias [...] que não ponham ninguém em desvantagem."

Especificamente, aqui, se está tratando da comunidade negra e seus descendentes (os mestiços[7]), ainda que o tema sob enfoque atinja a um universo enorme de indivíduos e seus grupos correspondentes – como, pode-se citar, as mulheres, os

[7] Podendo ser originados pelo cruzamento com outras raças como a branca, a amarela e a vermelha.

homossexuais, os deficientes físicos, os religiosos e etc. Para melhor compreender o que viriam a ser estas medidas políticas que tem em sua base a construção de mecanismos de promoção que atendam à diversidade, busca-se alguns autores com idéias que possam orientar a formulação de um entendimento sobre elas. Segundo Da Silva (2003), a ação afirmativa configura-se como uma proposta imprescindível para se promover a igualdade. Continua, ainda, a dizer que o ponto primordial desta medida, junto à população negra, é encetar um embate contra o racismo. Um outro objetivo seria perpetrar transformações culturais e de convívio aos tidos como diferentes.

Para Medeiros (2004), de forma objetiva, a ação afirmativa possui a capacidade de abarcar um grande número de propostas, de caráter público ou privado, que se voltam para o sentido de promover os agrupamentos de excluídos, na educação e no trabalho e, ainda, no mundo empresarial. Utiliza, ainda, uma definição da Comissão de Direitos Civis (Civil Rights Commission):

> Abrange qualquer medida, além da simples interrupção de uma prática discriminatória, adotada com a finalidade de corrigir ou compensar a discriminação passada ou presente ou evitar que a discriminação ocorra no futuro'. Isso inclui identificar e recrutar pessoas promissoras que de outra maneira talvez não se candidatassem a determinadas vagas ou funções; fornecer ajuda de forma a que elas possam tirar vantagens de oportunidades específicas; e guiá-las, orientá-las ou aconselhá-las.

Por outro lado, Fry (2005, p. 304) diz que "ações afirmativas implicam, evidentemente, imaginar o Brasil composto não de infinitas misturas, mas de grupos estanques: os que têm e os que não têm direito à ação afirmativa, no caso em questão, 'negros e brancos'". Com esta premissa, o autor, ainda versando sobre o assunto e, especificamente, no que se trata de ações que tenham como ponto final a criação de "cotas" para negros em instituições de ensino, afirma que:

> Em primeiro lugar, não estamos convencidos de que seja possível 'corrigir' séculos de desigualdade de qualquer tipo, racial ou não, por meio de uma política de custo zero. Afinal, a política de cotas não tem custo material nenhum. Os nossos 'nativos' indicaram muitos custos de outra ordem. O argumento de que as cotas acabarão incentivando animosidades 'raciais' não pode ser facilmente descartado, porque sua lógica é cristalina. Não se vence o racismo celebrando o conceito 'raça', sem o qual, evidentemente, o racismo

> não pode existir. [...]. Mas quando cotas raciais se tornam política de Estado, determinando a distribuição de bens e serviços públicos, ninguém escapa à obrigação de se submeter à classificação racial bipolar. Portanto, o impacto sobre a sociedade como um todo não pode ser subestimado. (Ibidem, p. 317,318)

Os pontos de vista se contrapõem na retórica dos que são favoráveis e acreditam na eficácia da promulgação destas medidas e na dos que não vêem nela uma solução plausível que vá dar conta de todo um contexto de desfavorecimento vivido pelas populações negras, pós-regime da escravidão, em campos como o da educação. E ainda mais, acentuaria um estado de animosidade nos que se vêem vitimados por sua ação, que acabaria criando um racismo ao contrário, ou seja, a idéia de que *políticas de cotas*, por exemplo, permitiriam uma escolha seletiva de pessoas para o ingresso em determinado setor público e os que não fossem beneficiados por ela, seriam vítimas de uma exclusão.

Pensar-se na possibilidade de a ação afirmativa ser uma política que pode, de certa forma, *consertar* de maneira compensatória atitudes discriminatórias oriundas do passado e do momento atual ou que ela possa estancar qualquer processo semelhante, de agora para adiante, pode ter um indicativo de sua funcionalidade. Isto, claro, tendo-se em conta a história de pauperização dos negros e a pouca investida do poder público para dar cabo de suas principais questões que aparecem como motivos de suas angústias. Porém, no contraponto desta questão, há os que pensam que pode haver uma legitimação do conceito de raça, como categoria e modelo de classificação de grupos distintos de indivíduos, e que tende a se tornar um braço de apoio para os que endossam o racismo científico. E, com isso, perpetuar a cisão que acontece entre as pessoas. Desta forma, poder-se-ia estar afirmando o racismo em vez de negá-lo, ou melhor, desconstruí-lo.

Neste trabalho, ao mirar-se a problemática das desigualdades que coloca em desvantagem o negro, quando comparado com outros grupos raciais, busca-se deixar de lado a discussão que vem das ciências biológicas, naquilo que ela pauta como sendo resultante de uma linhagem genética diferenciada. Busca-se entender a questão como sendo um problema que vem se fazendo ao longo do tempo, através de um processo histórico e cultural. No entanto, percebe-se que a educação acaba sendo um lugar em que esta relação antropológica se torna bem visível. Ou seja, por conta da diversidade, no interior da escola, os diferentes sujeitos – como, por exemplo, o negro – assumem um papel bem diferenciado no aprendizado. A sua relação com o saber fica, relativamente,

deficitária. Medeiros (2004, p.86) aponta que em “estudos recentes realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), [ficou revelado] [...] que o desempenho dos alunos negros é inferior ao dos seus colegas brancos.” Entretanto, segundo o autor, na análise do então diretor de Avaliação Básica desse instituto, Henrique Araújo, tal fato demonstra o quanto atitudes preconceituosas influenciam no aprendizado do educando. O negro é de maneira sistemática enxotado do campo educacional e isso se faz ver no baixo porcentual do alunado negro presente na pirâmide escolar.

O tema das políticas para a diversidade, com todas as suas implicações sociais, é vasto e tende a uma discussão que ultrapassa os limites e interesses da comunidade negra. Todos, de certa forma, estão envolvidos numa mesma linha de tensão, quando se pensa que ser brasileiro é, em uma determinada conjuntura, não obedecer a uma linhagem gênica definida. Mas, sim, ser visto como resultante de um hibridismo étnico e cultural que vai destacar as linhas da própria especificidade do povo que constitui a sociedade atual. O que irá compor o retrato da mestiçagem. “Isto sugere que a mudança social, cultural e individual é um processo cumulativo que, por mais que negue o passado, constrói-se sobre ele.” (FRY, 2005, p.148).

Assim, deve-se procurar pautar na perspectiva de Silva Júnior (2003), quando diz que “mais do que punir, [nos] podemos e devemos prevenir. Mais do que combater a discriminação, devemos promover a igualdade.” (p.18). Ele sugere ainda, como meio mais provável de se dar forma a isto, minimizar e eliminar o hiato que destitui a igualdade que se propõe nos dispositivos legais das desigualdades que incorrem do silêncio e da ineficácia das políticas educacionais.

Como forma de mensurar criticamente alguns contextos em que foram utilizadas as políticas de ação afirmativa que será realizado, na próxima seção, um estudo mais acurado sobre como os Estados Unidos conduziu a sua criação e implementação. País onde elas, as políticas, tiveram uma investida no campo educacional, através das cotas. Na seqüência, será visto também a condição do Brasil.

1.3. O Contexto das ações afirmativas nos EUA

A política de ação afirmativa surge na sociedade norte-americana como um poderoso instrumento de combate ao processo discriminatório contra negros. Segundo

Brunner, (2007, minha tradução) [8], O termo ação afirmativa foi introduzido primeiro pelo presidente Kennedy, em 1961, como forma de renomear a discriminação que havia persistido, apesar das Leis de direitos civis e das garantias constitucionais. O presidente John F. Kennedy decretou a ordem executiva 10925, a qual cria o comitê de oportunidade igual e de empregamento e determina que projetos financiados pelos fundos federais adotem a ação afirmativa para forçar as práticas de ofertas de emprego e contratação a serem livres de preconceito racial.

Mas com o seu assassinato, foi o Presidente Lyndon B. Johnson, 1963 – 1969, quem assumiu a luta pelo estado de direito dos pobres e também dos grupos minoritários. Para Johnson, a ação afirmativa era a "'[...] mais próxima e o mais profundo estágio da batalha pelos direitos civis'", e afirmava que "'Nós procuramos não apenas liberdade, mas oportunidade – não apenas igualdade legal, mas aptidões humanas – não apenas igualdade como direito e como uma teoria, mas igualdade como um fato e como um resultado". (Ibidem, minha tradução)[9].

Johnson inovou as políticas da época com a idéia da *Great Society*. Ou seja, uma sociedade em que o estado de justiça fosse a tônica para se conseguir uma igualdade para todos. Pois via nela a possibilidade de se res-significar a história de lutas e dor do processo de discriminação e ausência de cumprimento dos direitos civis para a população negra. A partir de então, o tema sobre ações que minimizem os impactos seculares de desigualdades, contra a população de afro-descendentes, passa a ser introduzido nas discussões dentro das esferas públicas dos governos. E também, irá aparecer nas decisões que passam a ser tomadas pela Suprema Corte norte-americana.

A ação afirmativa começa a ser vista como uma medida que possui um caráter temporal. Ou seja, não será para a vida toda e sim por um prazo de tempo em que pese seus resultados, teoricamente, positivos. Pelo fato de que tais políticas teriam como efeito a minimização das distâncias entre negros e brancos. Uma vez conquistada a igualdade, não haveria mais motivos para sua existência. Os seus princípios, como o de promoção social dos tidos como excluídos do sistema social, são pautados na condição de que todos tenham a mesma chance de serem bem sucedidos, focalizando em particular a educação e empregos. No âmbito dessa situação, as metas dessa medida passam a ser

[8] The term "affirmative action" was first introduced by President Kennedy in 1961 as a method of redressing discrimination that had persisted in spite of civil rights laws and constitutional guarantees.
President John F. Kennedy issues Executive Order 10925, which creates the Committee on Equal Employment Opportunity and mandates that projects financed with federal funds "take affirmative action" to ensure that hiring and employment practices are free of racial bias.

[9] This is the next and more profound stage of the battle for civil rights. We seek not just freedom but opportunity—not just legal equity but human ability—not just equality as a right and a theory, but equality as a fact and as a result."

o aumento de salário, crescimento no emprego, ingresso na vida universitária, bolsa para auxílio educacional e etc.

A sua perspectiva não era de ocupar o espaço dos brancos, de maneira a eliminá-los de suas conquistas. Até porque esta seria uma situação impossível, visto que a sociedade branca já se encontrava fortemente estruturada, em bases sólidas de setores como a educação e a economia. Todavia, os usos da ação afirmativa para os afro-descendentes seriam uma forma de socializar espaços com predominância branca e, assim, abrir uma perspectiva futura de, verdadeiramente, se viver um estado democrático, comum a todos.

Foi na contramão da negação dos direitos públicos civis, de acesso aos bens e serviços, que o apelo às políticas públicas de caráter afirmativo para grupos minoritários vêm se ampliando nas principais agendas de discussões de políticos, religiosos, grupos de movimentos de negros e lideranças brancas. Assim, as ações afirmativas nos EUA surgem com o sentido de definir espaços e oportunizar promoções efetivas aos grupos refratários no sistema social. Pode-se, a partir de então, pontuar alguns momentos em que foram decisivas determinadas ações com relação ao surgimento e à implementação de Políticas de Ação Afirmativa.

Em 24 de setembro de 1965, o presidente Johnson decreta a *Ordem Executiva 11246*, que implanta a ação afirmativa pela primeira vez. A ordem requisitava que as contratações do governo fizessem o uso da ação afirmativa, direcionada para as minorias em todos os casos de oferta de empregos e contratação. Em 1969 temos a ordem Philadelfia que foi iniciada pelo Presidente Richard Nixon. Esta ordem caracterizou-se por ser o plano mais esforçado no sentido de se garantir práticas honestas de ofertas de empregos na construção civil. Isso porque, é justamente neste segmento da economia que se verificava uma retaliação contra os negros que eram hostilizados abertamente. Já, em julho de 1970, o Estado do Alabama, através da determinação de uma corte, interrompeu a discriminação contra negros na contratação para patrulheiros estaduais. No tocante ao campo educacional, foi "no inicio da implantação das medidas de ação afirmativa, no fim dos anos 60 e começo dos 70, que a porcentagem de estudantes negros em faculdades começou a subir de forma constante" (AFFIRMATIVE..., 2007, minha tradução)[10]. Em 1970, 7,8% dos alunos das faculdades eram negros; em 1980, 9,1% e já em 1990, 11,3%. (Ibidem, minha tradução)[11].

[10] Only in the wake of affirmative action measures in the late 1960s and early 1970s did the percentage of black college students begin to climb steadily.
[11] In 1970, 7.8 percent of college students were black; in 1980, 9.1 percent; and in 1990, 11.3 percent.

Porém, voltando um pouco no tempo (ano de 1954), torna-se importante ressaltar o caso *Brown v. Education,* em que ficou postulado como inconstitucional discriminar pessoas, em razão de sua raça, no ensino público norte-americano. Para isso, Rodrigues (apud MEDEIROS, 2004) analisa esta situação como sendo:

> 'o início de um novo período nas relações entre a União e os estados, sobretudo os do Sul, no campo dos direitos civis', a partir do que 'Toda a estrutura legal segregacionista criada depois da Reconstrução para tirar dos negros o poder político, mantê-los iletrados e economicamente subjugados, irá ser paulatinamente destruída'. (p.123)

A implementação de tais políticas não permaneceu indiferente a uma parcela da sociedade branca americana. Os efeitos das Ações Afirmativas se faziam perceptíveis a ponto de passar a criar constrangimentos naqueles que se viam diretamente afetados por ela. E foi assim, que na educação, observou-se o famoso caso *Bakke.* Este caso serviu para mostrar o quanto ainda se tinha de fragilidades nos usos dessas medidas.

No final dos anos 70, Allan Bakke, jovem branco, foi rejeitado 2 anos seguidos em uma faculdade de medicina, da Universidade da Califórnia, que havia aceitado candidatos menos qualificados de minorias raciais. O processo de admissão dava-se em separado, sendo às minorias reservada 16% das vagas. A Suprema Corte tomou como ilegal esse sistema inflexível de cotas nas ações de programas afirmativos, que, por esta razão, houvera discriminado desonestamente um candidato branco que, no caso, havia sofrido uma descriminação reversa.

O fato de Bakke ser julgado nas bases de raça constituía uma violação da cláusula de proteção de igualdades. Essa situação, tornou-se ponto de rediscussão sobre a legitimidade do uso das ações afirmativas, através do sistema de cotas, nos programas de seleção e ingresso ao ensino superior. Assim, "no caso de Bakke – o que poderíamos considerar o exemplo mais típico de ação afirmativa – a corte dividiu-se em 5 a 4, e as diversas opiniões dos juízes eram mais influenciadas por detalhes do caso do que pela questão substantiva." (BRUNNER, 2007, minha tradução)[12].

A suprema Corte se encontrava em uma situação de desencontro de opiniões, em razão de posturas políticas diferenciadas em seu interior. E por isso, passou a olhar cada

[12] Even in Bakke - the closest thing to a landmark affirmative action case - the Court was split 5-4, and the judges' various opinions were far more nuanced than most glosses of the case indicate.

caso de maneira particular ao invés de buscar um enfoque geral para os casos envolvendo as ações afirmativas. Assim, ao longo do tempo, frente a uma acirrada discussão sobre a procedência ou não do uso de ações afirmativas para ingressos de negros na educação – principalmente no ensino superior –, foi sendo formado, nos EUA, um histórico de fatos, envolvendo a Suprema Corte, de um lado, e os insatisfeitos com essas políticas, de outro. Todo o antagonismo de suas decisões deu-se em função dos aspectos ideológicos e políticos que fornecem as bases das convicções de seus Juízes. Pois, a condição de supremacia na lei, em função de ser caracterizada como a mais alta corte federal, colocou (e coloca) a sua autoridade em uma situação, de certa forma, delicada. Ou seja, esta é uma perspectiva para aqueles que precisam se posicionar diante da sociedade, em que existem duas correntes fortes de opiniões. De um lado, a classe média americana branca e, de outro, os negros, em sua grande maioria pobre, apoiados por diversas correntes dos movimentos civis. Então, todos os fatos, apresentados à Suprema Corte, e suas devidas decisões foram reveladores de certa inquietude e imprecisão da lei quanto às políticas de promoção das minorias raciais.

Por outro lado, tem-se, com as políticas de promoção dos grupos historicamente desfavorecidos, a afirmação do Estado americano como um centro que se encontra em intensa atividade, formulando leis e direcionando a vida na esfera pública e na privada. Segundo Medeiros (2004):

> O marco fundamental da ação afirmativa é o momento em que o Estado norte-americano se conscientiza do poder que detém [...]. Esse poder decorre do fato de o governo ser o maior comprador de bens e serviços, e também distribuidor de verbas públicas a organizações sem fins lucrativos [...] [dentre elas, as próprias] universidades [...] O governo descobre, assim, sua capacidade de impor, como condição para a participação em licitações públicas [...] [que estas] organizações adotem determinadas políticas – no caso, as chamadas políticas de “diversidade”. (p.129).

A postura do Estado, então, demonstra uma concepção de valor que demarca a sua intensidade nas decisões sobre a vida pública, cujo sentido implícito está na sua necessidade de manter uma ordem social. Talvez o imperativo da ordem não seja tão sublime a ponto de ter como fim o bem estar dos grupos minoritários, entre eles os afro-descendentes. E, com isso, pensar tão somente nos trajetos difíceis percorridos por estes grupos, criando assim mecanismos compensatórios como forma de aliviar a tensão vivida por eles.

Contudo, é o *Welfare State,* ou estado do bem-estar social, que vai se tornar nos EUA, a partir do significativo momento da Grande Depressão (Crise de 1929[13]), a tônica emblemática da sua postura de Estado protetor frente à população. O estado passa a propor um melhor tratamento, em termos de serviços, à sociedade, como um todo. A dignidade humana passa a ter um peso fundamental nas políticas de trato social, e, em função dessa premissa, vê-se a pessoa humana como dotada de direitos que são inalienáveis ao seu modo de ser, desde a sua origem até a sua morte. É esta condição de plenitude social que deve ser mantida pelo Estado, levando o cidadão comum a ter acesso a bens fundamentais como, por exemplo, a educação.

Essa perspectiva é apresentada por Menezes (*apud* SILVÉRIO, 2002), quando diz que certos pesquisadores concordam que, a partir do advento da Declaração de Direitos da Virgínia (em 12/06/1776), tida como uma documentação que antecede as modernas declarações de direitos fundamentais, a temática da igualdade ganha uma notória dimensão. Com isso, o princípio jurídico da igualdade deixaria sua condição básica de suporte do Estado de direito, se transformando numa das estruturas do Estado social.

Para Silvério (2002), tal transformação resume o trajeto dos apelos dos movimentos operários do século XIX, que se esforçaram de maneira incansável por uma melhor qualidade de vida e de trabalho. E que redundaram nas propostas socialistas, assim como no *Welfare State.* Mesmo a política de bem-estar social, sendo um *pano-de-fundo* para o pleno desenvolvimento econômico do Estado, onde vige a total cobertura oferecida por ele a todos os segmentos o qual possa ser promovido o acesso ao crescimento, o que subseqüentemente rende benefícios incalculáveis para a Nação, não se pode deixar de pensar nos ganhos que vieram carreados nesta investida.

> O *Welfare State* respondia a uma necessidade de sobrevivência do próprio capitalismo. Era preciso integrar os trabalhadores não apenas como força de trabalho, mas como consumidores. [...] O Estado nacional, provedor de políticas sociais, torna-se uma referência a partir da qual as pessoas organizam a projetam suas vidas, o que faz com que a identidade nacional seja valorizada em detrimento de outras identidades baseadas, por exemplo, na etnia, religião ou naturalidade. Dessa forma, a promoção da igualdade inerente às políticas sociais do *Welfare State* correspondeu a um desprezo pelo direito a uma identidade própria, pelo direito à diferença. (*ibidem,* p. 254)

[13] Grave crise econômica que abalou a estrutura financeira de diversos países a partir do ano de 1929 e que durou até a Segunda Grande Guerra Mundial.

Medeiros (2004, p.139), aponta que as políticas para a diversidade promovem a competição e a produção nos EUA. Segundo ele, o pensamento mais basilar, neste sentido, diz que o comprometimento com estas políticas, necessariamente, conduz as empresas e outras instituições a uma expansão, recrutando e selecionando pessoas, em função de uma nova demanda social. E o autor continua a dizer que isto é indicado em estudos recentes, em que corporações que optam por ações afirmativas obtêm mais lucros do que os que não partem deste princípio – 18% em média, segundo a revista *Fortune*.

O caráter focalizador das políticas de ação afirmativa, ou políticas para a diversidade ou de discriminação positiva, fica marcado como um apelo social para grupos bem específicos e desigualmente constituídos. Sua proposta no contexto de sociedade, apresentada pelo povo norte-americano, induz ao pensamento de que ela visa a reconstituir um cenário de decomposição sócio-cultural e também intelectual que a comunidade negra americana vinha sendo submetida, numa perspectiva histórica de séculos de discriminação. Concomitante a isso, também surge a perspectiva de desenvolvimento da nação, que não pode e não deve ter uma dicotomia social, que acabe por implodir o potencial econômico interno, como aquele que também é posto para o resto do mundo.

Um modelo de nação aparentemente bem construído, em uma democracia aberta ao mercado e ao capital, que permite aos seus filhos, indistintamente, obterem acesso aos bens e ao consumo. Onde a elevação da comunidade de afro-descendentes ao *status* de cidadãos de primeira ordem possibilita reaquecimento nas indústrias e no comércio, de maneira geral. Isto provoca, sem sombra de dúvidas, a expansão do mercado consumidor interno.

Outro aspecto a ser ressaltado é o da imagem da unidade que passa a querer titular para si. Pois a idéia de políticas para a diversidade cria uma pretensa situação de oportunidades iguais, quando na verdade foi uma concessão de espaços, malgrado a disposição de algumas organizações em querer ceder. Uma titubeante uniformidade social. Ainda assim, desponta como marco referencial para países como o Brasil, onde as discussões sobre desigualdades sociais, que se tornam sinônimo de desigualdades raciais, ficam incomodativas quando se descobre a nossa vocação para um racismo velado e pernicioso. O que faz surgir uma prática de promoção de grupos minoritários, calcada no que foi postulado pelo Estado norte-americano e que passa a ser meio de condução de políticas com fins de se conquistar a mesma paridade social. É por tal razão que se faz mister também procurar compreender alguns aspectos contextuais da construção das políticas para fins afirmativos no Brasil, a partir da tomada por este país

do modelo ora empregado pelos Estados Unidos. O que será a tônica da discussão empreendida na sessão seguinte.

1.4. O Contexto das ações afirmativas no Brasil

Os primeiros movimentos sociais, em atos de cunho reivindicatório, em que os negros tiveram uma tímida participação, no início do século XX, ressurgiram mais tarde, nas décadas de 60 e 70, sob várias designações como grupos e institutos. Porém, suas investidas políticas se encontraram no centro do regime militar[14]. A conjuntura política da época talvez fosse a razão para uma postura retida, comedida e sem provocar muitos alardes para esses atores. Isso tendeu a descaracterizar um pouco as suas lutas pelos direitos públicos civis. Partindo da premissa de que estavam sob a tutela de um Estado coercitivo e cuja ordem se fazia manter através dos auspiciosos ditames da censura total e irrestrita.

A questão então a se colocar em evidência é a de como estes grupos se fizeram valer de uma luta que viabilizasse atitudes de caráter afirmativo dentro de um Estado que não deixava, ao menos, uma abertura para a aproximação e o diálogo. Contudo, o contraponto desta questão foi a iniciativa que o movimento negro passou a ter em procurar apoio nos setores que não só detivessem conhecimento técnico/científico, mas que, com isto, pudessem conduzir uma discussão aliada a uma mensuração de dados. A partir daí, seria necessário não só diagnosticar como também respaldar com resultados efetivos a problemática situação racial dos negros em sua dimensão de desigualdades sócio-educacionais. E com isso, mobilizar a sociedade já em processo de apelo pela redemocratização, para abrir discussão sobre a situação específica de abandono social da população negra e de seus descendentes.

Para Medeiros (2004) o "[...] grande alvo inicial [dessas organizações] foi exatamente o mito da 'democracia racial', percebido [...] como o principal obstáculo à mobilização dos afro-brasileiros em prol da igualdade." (p.76). Diante desta constatação, o autor passa a analisar alguns trabalhos de pesquisa gestados no interior da associação de movimentos negros e da academia, para com isso levantar dados a respeito do

[14] Golpe que foi instaurado em março de 1964 e que perdurou até meados dos anos 80.

problema das desigualdades sociais no mercado de trabalho e da raça, pobreza e desempenho escolar.

Foi com relação às questões de "raça, pobreza e desempenho escolar" que o autor (Ibidem, p.85) constatou na Pnad[15], de 1999, que existe um tom de pele bem específico para o pobre e o indigente. O negro, neste mesmo ano, representou 45% de nossa sociedade, porém sua participação como parcela representativa da pobreza foi de 64% e como parcela da indigência foi de 69%. Já na educação os dados são reveladores do seguinte estado:

> [...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudos; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos
>
> [...]. A intensidade dessa discriminação racial [...] é extremamente alta, sobretudo se lembramos que se trata de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos.
>
> Embora, intensa, não é esse o componente mais incômodo na discriminação observada. Em termos do projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo dessa discriminação. Sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós. [...] As curvas [do gráfico correspondente] parecem construídas com intencional paralelismo, descrevendo, com requinte, a inércia do padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade (HENRIQUES *apud* MEDEIROS, *Ibidem*, p.86).

O contexto social que os números apresentam possibilita uma inferência mais exata da situação de desnível social da população negra. E cria assim uma visibilidade real para compreensão de como esses sujeitos estarão localizados no quadro de desigualdades num futuro próximo. O que faz com que se torne urgente a criação de medidas consagradoras de uma justiça de promoção social para essa população. O que, como diz Moehlecke (2000), faz com que, nos dias atuais, alguns setores do Movimento Negro invistam no apelo a uma ação mais veemente do Estado com relação aos problemas raciais.

[15] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE.

Neste tocante, as proposições passam a ser levantadas por diversas entidades do movimento negro, mas sempre recaindo para o contexto norte-americano. Os EUA, a todo tempo, funciona como uma matriz geradora de idéias e como um modelo a ser levado adiante pela estrutura de nossa sociedade. Um fato preocupante quando se traz à tona a própria trajetória de bifurcação da construção das identidades negras e afro-descendentes em ambos os territórios. Ou seja, o que não era explicitado e talvez nem tenha sido tomado como ciência pelo movimento criado aqui é que a dimensão política do movimento negro estadunidense foi o ápice para a investida contra a negação de seus direitos públicos civis. No Brasil o aspecto político parece tornar evidente somente quando o governo passa a querer abrir brechas na vida pública para aceitar os grupos tidos como minoritários.

E por que não falar da conjuntura de debates que se faziam, aliados a uma série de convenções e tratados internacionais, os quais o Brasil se vê envolvido pela vias da lei. Pode-se assim, intuitivamente, pensar que tais prerrogativas induzem o Estado a se movimentar diante da precária situação dos negros. Não como um corpo que produz uma ação involuntária, mas sim com atitudes que se enviesa por um sentido que vai além dos interesses dos grupos desfavorecidos. Ou seja, a tônica corrente pode ser a da sua postura frente ao mundo, na condição de um Estado-nação que consegue dar cabo de seus problemas sociais internos e que também é digno de cumprir com seus compromissos firmados através de documentos internacionais. Podemos assim citar a Conferência de Durban, que previa:

- ‘adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas específicas para a superação da desigualdade’;
- ‘criação de fundo para a reparação social gerido pelo governo e pela sociedade civil destinado a financiar políticas de cunho inclusivo no âmbito da educação’;
- ‘proposição da emenda ao art. 45, da Lei das licitações Públicas, de modo a possibilitar que, uma vez esgotados todos os procedimentos licitatórios, configurando-se empate, o critério de desempate, hoje definido por sorteio, seja substituído pelo critério de maior presença vertical de negros, homossexuais e mulheres no quadro funcional dos licitantes’; e
- ‘adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso dos negros às universidades públicas’. (SILVA JÚNIOR, 2003, p.17)

A princípio, as medidas visam à construção de um ambiente social em que haja possibilidades reais de inserção do negro, principalmente, no ensino superior. Porém, uma análise mais acurada da situação em que surgem estas iniciativas pode levar a um pensamento sobre até que ponto há, de fato, uma preocupação do Estado com o bem-estar social da sua população civil, ou se existe aliado a este fato, ou não, uma idéia de se criar somente uma boa imagem política para o mundo desenvolvido. Pois, quando se ressalta a importância de organismos internacionais como a própria ONU e a UNESCO e outras tantas agências que funcionam como observadores do mundo e que possuem o poder de fazer pressões e intervenções fica exposto certo condicionamento do Estado em não burlar ou mal-baratar os tratados internacionais com vistas a não sofrer uma retaliação de outras grandes nações. Pois uma nação que não respeita a sua diversidade interna e não promova o crescimento social de igual forma para a sua população pode não ser bem vista pelos investidores internacionais ou agentes da economia externa como um bom parceiro para negócios. Intui-se assim que a tensão interna da sociedade civil pode acabar por prejudicar o mercado consumidor e com isso a investida de multinacionais com interesses de ampliação de mercado.

A Lei então passa a ser a suprema garantia de que o Estado está em uma busca de estender o estado de bem estar a todos, indistintamente. Claro que este movimento legal de caráter universalista traz subjacente à sua proposição, de forma sutil, a investida naqueles grupos que são historicamente vitimados pelo poder público. Assim, de acordo com a nossa Constituição Federal, do ano de 1988, em seu “Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil”, expressa no seu item “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. “. (CONSTITUIÇÃO, 1988)

O Estado fica projetado como uma figura central na formulação de políticas que tenham foco nos problemas dos desequilíbrios sociais. É da sua competência, portanto, fazer com que tais políticas possam abarcar a sociedade de modo que atinja os grupos desfavorecidos, promovendo-os em suas necessidades específicas e conjunturais. É notória a assertiva de que o bem estar conjunto deva estar imperando em seu aspecto legislador. Porém, quando se toca na questão de formulação de leis que beneficiem grupos minoritários, como os negros, dando como exemplo a criação de cotas em locais de ensino, fica evidenciado certo desarranjo na sua aplicação destas medidas. Isto se explica pelo fato de que, em algum momento, alguém ficará desfavorecido, para que haja o benefício do outro. Em outras palavras, tal fato implica entender que as cotas, uma vez que promovam o acesso dos negros à universidade, estarão abrindo um acesso a estes grupos que não passa pelo caráter comum de concorrência.

Algumas medidas iniciais passaram, de certa forma, a atacar o problema da fraca presença do negro no sistema educacional. O projeto que deu origem e curso ao histórico das ações afirmativas para negros na educação brasileira nasce com o Geração XXI, em 1999. Tal estratégia visou o acompanhamento de 21 jovens negros, oriundos de uma classe social baixa, por 9 anos de estudos consecutivos até a conclusão da carreira acadêmica. Esta iniciativa aconteceu no estado de São Paulo e teve um financiamento público-privado. Porém, anterior a este acontecimento, foi ainda nos anos 80 que se teve uma proposta de Lei 1.332/83, do então Deputado Federal Abdias do Nascimento, que, como cita Medeiros (2004):

> 'Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República'. O projeto abrange as áreas do emprego, público e privado, e da educação, estabelecendo cotas de 20% para homens negros e de 20% para mulheres negras em 'todos os órgãos da administração pública, direta e indireta, de níveis federal, estadual e municipal [...]. Reserva também a estudantes negros 40% das vagas do Instituto Rio Branco, estas últimas igualmente divididas entre homens e mulheres (art. 7º). [Também], [...] obriga o Ministério e as Secretarias de Educação a estudar e implementar 'modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis [...]' com vistas a incorporar ao conteúdo dos cursos de História do Brasil e História Geral 'o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes' e também das civilizações africanas, 'particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia' (art. 8º). (p.147,148)

De maneira efetiva, foi nos meados da década de 90 que aconteceu uma manifestação de caráter mais incisivo pelas principais lideranças dos movimentos negros. Foi colocada nas ruas a *Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida,* onde aproximadamente trinta mil manifestantes reivindicaram junto ao Governo Federal a criação de projetos que minimizassem a relação de desnível social, amplamente percebida entre negros e brancos. A acolhida pelo governo dos apelos populares pela promoção social é ratificada no Decreto 1.904, baixado em maio de 95, no qual são formuladas propostas que viabilizassem a promoção da igualdade por meio de políticas de cunho compensatório junto à parcela negra da sociedade, nos aspectos social e econômico. Porém, em 2001, após a Conferência de Durban, realizada na África do Sul, foi promovida uma série de discussões a respeito da condição social do negro e seu

estado de permanência no campo educacional. A partir de então, medidas de cunho compensatório foram propostas, como por exemplo, a já citada criação de cotas para negros em instituições de ensino superior, o que acalorou por demais as discussões públicas entre governo, intelectuais, líderes de movimentos negros e a população civil de maneira geral. O ponto alto de toda a tensão, gerada com o processo de criação e implementação das políticas para as desigualdades, veio com a postura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e, na seqüência, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Assim, atualmente, a discussão percorre todos os lados. Principalmente, com a criação de um projeto de Lei (PL 73/79), que tramita no Congresso Nacional e que versa sobre a possibilidade de tornar obrigatório o uso de cotas em todas as instituições de ensino superior no Brasil. Contudo, temos hoje 24 instituições, adotando o uso de ações afirmativas para negros. Diante de todo o histórico que contextualiza, ainda que de maneira breve e sucinta, o caminho que se tem construído ao longo do tempo para se chegar à implementação das políticas de caráter afirmativo, o que se tem percebido é um quadro de conflito de opiniões por parte de muitos que se vêem interessados na questão. De fato, o tema não é consensual e também não traz um indicativo de que sofra uma definição a curto prazo, visto que os campos que dele se apropriam e tentam significá-lo o fazem investindo ainda em seus interesses particulares. Assim, tem-se de um lado uma vasta sociedade composta por negros e seus descendentes que se encontram, como se vê, marcados e situados historicamente em um contexto de imobilidade intelecto-social. Por outro, uma sociedade em sua maioria branca e rica, composta por intelectuais e pelos detentores do poder econômico. Pessoas que preferem conservar a situação atual, por entenderem que há justiça social nisso, a partir do momento que há um princípio de igualdade comum a todos.

De forma diagnóstica, foi realizado um apanhado contextual de Brasil e Estados Unidos, nas suas especificidades, para entender a origem e desenvolvimento de suas sociedades no tocante às políticas de ação afirmativa. Foi preciso analisá-los separadamente para que, de uma maneira didática, pudesse-se visualizar com o discurso, em viés histórico-crítico, suas relações sociais. Concomitante a isso, entender como atitudes segregatórias fizeram negros e brancos, em ambas as sociedades, percorrerem trajetos distintos. Do ponto de vista norte-americano uma trajetória de discriminação bipolar – negros de um lado e branco de outros –, e no Brasil uma discriminação sem rosto – mascarada por um discurso histórico de democracia racial[16].

[16] Não se pretende aqui repassar a história da construção do mito da democracia racial, em razão do tema já ter sido bem trabalhado por diversos autores, a começar por Gilberto Freyre, Casa Grande & Senzala, grande mentor da ideologia de uma nação brasileira constituída a partir de uma harmonia entre as raças. Temos

Na seção seguinte, tem-se o objetivo de mostrar comparativamente os dois territórios, brasileiro e *estadosunidense.* Desta forma, ressaltar as diferenças que significam as distâncias na forma e no trato com as políticas de ação afirmativa e no que as distintas sociedades legitimaram como idéia quanto ao perfil de seu povo.

1.5. Ação afirmativa: diferenças percebidas entre Brasil e Estados Unidos

A discussão que foi apresentada mostra a situação do negro frente às propostas de políticas específicas para a sua promoção social, no contexto norte-americano e brasileiro. O estudo destas sociedades suscitou o interesse de buscar entendimento na dinâmica de constituição dos campos sociais, especificamente o educacional, para com isso ampliar a percepção sobre os caminhos antagônicos pelos os quais tais nações se constituíram. E assim, compreender este fenômeno com o que ficou caracterizado pelas diferenças dos grupos raciais e o que daí se produziu como desigualdade social.

A partir do que foi exposto até aqui, segundo Guimarães (2007), vê-se que a sociedade brasileira enfrenta um embate: comprovar que existe certo problema com raças, mesmo que o Brasil tenha se constituído a partir do mesmo modelo de colônia como os EUA. O que, para o autor, significa dizer que houve o translado de pessoas vindas da Europa para a América, exercendo uma relação de posse junto ao povo indígena e também junto aos negros vindos da África, pode-se acreditar, de certa forma, que o povo brasileiro possuiu assim uma genialidade, por ter conseguido vencer dessemelhanças raciais originais. Para este autor, a forma para se corrigir isto aqui no Brasil, a problemática da inserção dos ex–cativos e de seus descendentes junto ao seio social da nação, precisou, de inicio, levantar a negativa de que existia uma diferença de origem biológica (capacidades inatas), políticas (direitos), culturais (etnicidade) e sociais (segregação ou preconceito) dentre estes e os que descendiam do povo europeu misturados ou não, na seqüência, a incorporação de tais diferenças originais em um único modelo sincrético e híbrido, dentro de uma estrutura biológica, cultural, social e política. Isto é o que se tomou por convenção para designar a democracia das raças.

No tocante a este processo a nação entra, de certa forma, em conflito para definir bem os atores e seus papéis dentro do Estado. Este fato perpetua um questionamento

---

também em Florestan Fernandes grandes contribuições acerca do tema. Assim, como na atualidade diversos pesquisadores têm trazido contribuições genuínas a respeito deste assunto.

que é recorrente em todos os momentos da história do brasileiro: quem é negro e quem é branco no Brasil? Obviamente que existe uma cortina, nesse contexto de povo, que traz por detrás uma fenda em sua estrutura de organização etnoracial. Uma vez que o empreendimento de se transformar a *cara* da nação através da mistura de negros e brancos, propiciou a combinação dos traços físicos dos dois universos. Surge o mestiço (que hoje pode ser designado por mulato ou pardo, ou, até mesmo, moreno). Não só isso, pois a própria identidade cultural do povo negro – aquela que é fruto da sua raiz africana tal como: sua música, seu sincretismo, seu linguajar, sua culinária e também o seu vestuário –, passam a sofrer uma relação de associação com a cultura branca européia. Tal movimento passa a se referir aos traços que delineiam a sociedade brasileira, a partir de então.

Fry (2005) diz que uma outra verdade que já foi demonstrada com relação à formação racial em nossa sociedade é o fato de que as crendices, as práticas e toda uma especificidade da África passam a ser difundidos largamente no Brasil. Ele se refere ao samba que se incorporou ao simbolismo nacional, enfocando a perspectiva de Hermano Vianna, através da associação de intelectuais com cantores do samba de asfalto e do morro. O autor também aponta Yvonne Maggie em seus estudos que retratam o regime de crendices como o candomblé afro-brasileiro que foi tomado por culto por advogados, promotores e juízes, sendo a maioria de brancos.

Este relato mostra o acontecimento de certo fenômeno que pode ser chamado de *melting-pot*[17], que melhor traduz o que acontece com negros e brancos na sociedade brasileira. Um movimento de hibridismo etnoracial que traz uma dose de reverência ao modelo eurocêntrico, ou seja, o perfil que melhor traduziria a identidade nacional, preservando assim uma semelhança com o europeu, numa cultura que estaria permeada por enxertos de histórias de grupos culturalmente diferentes e que, então, passam a ter que se entender numa mesma dimensão social. Nasce a ideologia de uma sociedade ideal, frente a uma ideologia que visou o seu branqueamento.

O Brasil tinha, supostamente, em seu interior o segredo da comunhão de identidades. Sendo o seu contraponto a sociedade norte americana, que escancaradamente desnudou toda a sua fragilidade e intolerância em lidar com a diferença do outro. Todavia, por mais cruel que tenha sido este recrudescimento nas relações entre grupos distintos nos EUA, criou o pensamento de que o Brasil vem sendo tão, ou acentuadamente, mais injusto na sua forma de tratar os negros.

Talvez, neste fato, esteja consubstanciada uma auto-identificação política distinta destes grupos nas suas lutas pelos direitos públicos civis. Basta ver os afro-descentes

[17] Esta palavra, em sua tradução para o português, pode ser entendida como *um caldeirão com misturas em cozimento de alta pressão.*

norte-americanos com todo o seu histórico de preconceito social aliado a uma discriminação segregatória, que os levou a uma solidificação em suas estruturas identitárias. Isto permitiu a comunhão de ideais e a identificação precisa de suas necessidades sociais. E, como um corpo coletivo, sua vozes foram impregnadas de lutas, as quais os movimentos negros tiveram um papel determinante para a aquisição de benefícios advindos do Estado e também garantidos por Lei.

No Brasil a ocorrência de uma manifestação política forte por parte dos grupos e movimentos de negros não aconteceu de uma forma ao estilo americano. Aqui, a idéia de direitos públicos civis não funcionou muito bem, em razão do negro não se aperceber tão claramente da sua realidade social. Até por que a sua auto-percepção física não é submetida ao modelo vigente nos EUA. Para nós, os traços de negritude, ou melhor, a *one-drop-role* americana – em que uma única ancestralidade negra é o suficiente para macular toda uma história ariana –, não tem o peso suficiente para criar a negativa social de pertencimento em todos os campos da vída pública. O cenário dentro da nossa sociedade passa a ser o da cortina de cores. Existe uma multiplicidade de tons de pele e de caracteres físicos que fazem do retrato racial brasileiro uma confusão de estilos. Porém, nesse tráfego de apresentações físicas o que fica de peso (pejorativamente falando) é o tom de pele acentuadamente escuro, o cabelo crespo, o nariz chato e os lábios bem carnudos que vão dizer o estereótipo típico do negro de ascendência africana. Este perfil para o negro brasileiro, que é fruto das misturas inter-raciais, é passível de ser motivo de uma repulsa, o que para ele pode favorecer certa dificuldade de assunção do seu pertencimento a esta cultura. Para o negro americano, estes seriam sinais de honra e que o fariam assumir a sua identidade de maneira convicta. Até mesmo para lutar pelos seus direitos. No Brasil não é bem assim. Talvez o mito da democracia racial e o estigma da euro-etnização de nossa sociedade, a busca pelo clareamento nos moldes europeus, tenha perseverado de forma inconsciente nas gerações que foram se sucedendo a ponto de aquela parte de sua parcela tida por negra ter dificuldades de se assumir como tal.

Como a sociedade norte-americana, incluindo os negros, tem uma noção bem clara dos direitos públicos civis e tem uma identificação bem constituída como um grupo historicamente destituído dos benefícios públicos do Estado, fortaleceu-se o movimento negro que passou a realizar investida contra a negação do mesmo Estado aos seus direitos básicos de existência. Pois a consangüinidade do negro lá é forte, e isso fornece sentido de unificação e de luta. Ao mesmo tempo, fica muito visível para o Estado a quem ele deve levar benefícios pelas políticas de investimento sociais e quais tipos de movimentos políticos devem ser empreendidos. No caso específico, as ações de cunho afirmativo.

Dimensionar esta perspectiva no caso da sociedade brasileira torna-se difícil. Ainda que se tenha bem constituído uma parcela de pessoas que podem ser denominadas como negros, cria-se, de fato, uma dúvida: a quem de fato as políticas afirmativas estariam beneficiando? A imprevisão neste processo faz a diferença e se constitui como um traço que caracteriza a disputa pelos prováveis benefícios que possam proporcionar uma mobilidade sócio-educativa da população negra.

2. A raça no Brasil

2.1. Uma radiografia social do negro: breve retorno à discussão

Pensar os significados simbólicos e as práticas sociais de um povo é considerar que, dentro de certa perspectiva de tempo, tais fenômenos estão intrinsecamente vinculados à formação histórica e cultural deste mesmo povo. Quando, neste processo de constituição social, há desigualdades claramente postas, pode-se intuir o fato de que existem segmentos que ficaram mal posicionados na estrutura de organização e funcionamento social. E por isso, haverá aqueles grupos que, segmentados em classes, de certo, tendem, destacadamente, a ficar vulneráveis ao corte e estratificação social. No caso do Brasil, setores como emprego e ensino são boas vitrinas informativas de como se constitui o ritmo de segmentação social por favorecerem uma percepção clara sobre as distinções de grupos, de classes ou grupos de cor. Em tais setores especula-se que a disputa será significativamente precária para uns, em detrimento dos benefícios que outros podem adquirir, em razão do seu preparo educacional e da sua *agradável* estética. Ainda no Brasil, será a população de negros que melhor se posicionará na categoria dos que estão assimetricamente dispostos nas áreas consideradas a pouco. Isso quando pareados com a população de brancos. Sob esse prisma, de resto, ficam indagações que caracterizam a angústia de se apreender a natureza das contradições que se fazem no quadro de desajuste social que caracteriza tais grupos. Pierre Bourdieu apresenta um argumento que favorece uma discussão sobre a possível existência de um preconceito de raça/cor que alimenta a divisão dos grupos, fortalecendo a hegemonia de outros. Segundo Bourdieu (2007), fazendo uma referência ao pensamento Aristotélico, é pela razão de se observar que há uma mesma cor igual para os corpos que alguns terminam por se diferenciar. Isso é importante para que algumas classes de indivíduos mantenham a sua distinção e os benefícios que possam existir ao se tornarem diferentes do comum. O que para o autor, em determinados campos sociais, justifica as lutas simbólicas:

> [...] as posições sociais que se apresentam ao observador como lugares justapostos, *partes extra partes*, em uma ordem estática, formulando a questão inteiramente teórica dos limites entre os grupos que os ocupam, são inseparavelmente localizações estratégicas, lugares a defender e conquistar em um campo de lutas. (*Ibidem*, p. 229).

Escolarização e nível socioeconômico, juntas, essas categorias revelam distintos grupos de indivíduos. Dependendo da silhueta traçada e em conformação com tais variáveis, pode-se reduzir significativamente o grau de pertencimento de um grupo a um determinado campo como o do trabalho e o do saber. Por outras palavras, pode-se inferir um fato que, para muitos, pode ser uma obviedade: a pessoa branca, escolarizada e com bom nível socioeconômico, tende a ser menos prejudicada numa trajetória social que uma que seja preta, pobre e sem escolaridade. Tal apontamento não necessita, à primeira vista, de estudos estatísticos de maneira a endossar numericamente o que está sendo proposto como uma afirmação. Haja vista a situação social que graça abertamente aos olhos de todos como prova de que, no dia-a-dia, as coisas são encaminhas por essa lógica. Preto e pobre no Brasil é número que engrossa o quantitativo da população prisional, de analfabetos, de indigentes, de favelados, de doentes, e etc. Basta ver pelo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH[18]. No *ranking* dos países mais desenvolvidos, o Brasil ocupa a modesta posição de 76ª colocação. Porém, o surpreendente é que, na condição de desagregação do índice pelo fator raça, brancos ocupam nesta sociedade o 46º lugar, enquanto negros ficam sensivelmente alijados, em posições medíocres, ocupando a 107ª posição. Na classe social que se constitui com os 10% mais pobres, 65% são considerados negros. Suas expectativas de vida são, em média, seis vezes menor que a do branco. De certa forma, isso vai ao encontro do que Pierre Bourdieu (*Ibidem*), irá dizer sobre o *status* que determinados grupos precisam manter, ainda que seja na angústia e sofrimento de outros, naquilo que é posto como elemento de diferenciação. No caso, a cor fica explicitamente marcada como um diferencial a ser culturalmente tratado e precisamente afirmado nas diferentes identidades, pois a distinção que ela produz remete os indivíduos a classificações hierárquicas. O efeito mais imediato que essa situação produz é o acúmulo de capital cultural aliado ao consumo, ao poder de compra. A idéia que o indivíduo é parte ativa do capitalismo e pode consumir bens que são amplamente orientados para ele.

Para Fernandes (2008), foi com o advento de uma classe negra livre, pós regime escravagista, que houve, por parte da sociedade branca brasileira, uma reação de anomia social. O autor considerou que:

> [...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de

[18] É um índice elaborado a partir de três aspectos: riqueza, educação e expectativa de vida. Foi introduzido, em 1993, pela ONU (Organização das Nações Unidas) em seu relatório para classificar os países.

> se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (p.35-36).

Florestan Fernandes, ainda tecendo considerações a respeito da condição do papel do negro na sociedade de classes, propôs que, naquele momento – pós regime de escravidão –, esse grupo de indivíduos (considerados também os mulatos), em sua distribuição espacial, sofreu desvantagens significativas com relação aos estrangeiros[19]. À época, o imigrante concentrava 62% da população considerada, enquanto o negro ficava com a quinta parte deste percentual. Para o autor, as ocupações da cidade, a disputa econômica criou um processo de substituição em que:

> O negro e o mulato foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano pré-capitalista ou no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo-se de modo severo a tendência a confiná-los a tarefas ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes. [...] O impacto da competição com o "estrangeiro" foi aniquilador para o negro e o mulato, porque eles não contavam com elementos: seja para resguardar as posições relativamente vantajosas, já adquiridas; seja para concorrer nas sucessivas redistribuições das oportunidades econômicas entre os grupos étnicos concorrentes, embora elas fossem, então, muito fluídas, acessíveis e elásticas, por causa da extrema mobilidade imperante no meio econômico e social. Enquanto o branco da camada dominante conseguia proteger e até melhorar a sua posição na estrutura de poder econômico, social e político da cidade e enquanto o imigrante trocava sucessivamente de ocupações, de áreas de especialização econômica e de posições estratégicas para a conquista de riquezas, de prestígio social e de poder, o negro e o mulato tinham de disputar eternamente as oportunidades residuais com os componentes marginais de sistema – com os que "não serviam para outra coisa" ou com os que "estavam começando bem por baixo". (*Ibidem*, p.41-42).

[19] Diz-se dos europeus, destacando-se em um maior número, portugueses, espanhóis, italianos e japoneses que vieram como imigrantes para o Brasil, num período que corresponde ao fim do século XIX e início do XX. Neste momento, a derrubada do regime de escravismo fez com que a mão-de-obra dos negros africanos fosse substituída pela a dos estrangeiros nas plantações de café, principalmente, em fazendas localizadas no Estado de São Paulo.

O passar do tempo não conseguiu diluir, em determinados aspectos, o dilema da inserção do negro na sociedade, preservando uma separação que coloca em lados diferentes os grupos de cor. Para Carlos Hasenbalg (1996), a constatação desse resultado se apóia no fato de que, ainda, após "mais de um século depois da abolição da escravatura, o trabalho manual continua a ser o lugar reservado para os afro-brasileiros." (p.15)

A importância das informações dispostas até o momento é a de orientar sobre um passado, historicamente desajustado, para que, a partir daí, se possa entender a lógica e a incerteza do presente. Ou seja, quando se considera que há mecanismos culturais; que há elementos produzidos por uma cultura a ponto de influenciar gerações, sistematicamente, deve-se sopesar com cautela o quanto tudo isto pode ter sido sedimentado em razão de determinações sociais, ideológicas e culturais que são produzidas neste passado.

A historiografia do negro na sociedade brasileira é reveladora de um sortilégio social. Nesta sociedade, num movimento que ainda é objeto de discussão por historiadores, antropólogos, sociólogos e demais especialistas da área das ciências humanas, se pode dizer que estes indivíduos ainda não conseguiram vencer as grades simbólicas da senzala social. A lógica da submissão e da hierarquia de valores e cultura está impregnada no imaginário de muitos que se dispõe a reviver, sob novas formas, a relação senhor / escravo que imperou em anos de regime escravagista. O sentimento de pertencimento ao submundo da escravidão parece não ter rompido com o tempo, se perpetuando até os dias atuais na forma de uma negligência e discriminação que ora se confunde com uma casual desigualdade de trajetórias, ora se confunde com um racismo propriamente dito e entendido sob duas perspectivas que dialogam em suas implicações sociais:

i) Racismo **visível** – sua existência não pode ser negada. Os fatos dizem por si. Para cada 11% de brancos que atingem o alto da pirâmide escolar (acesso ao ensino superior), apenas 2,6% são de negros. O Instituto Brasileiro de Análises Econômicas e Sociais – Ibase, ressalta que no mercado de trabalho os negros são 13,7% do pessoal contratado e representam apenas 4,3% dos cargos de chefia. Empiricamente, não existem meios de negar a dicotomia que se faz e que desarticula a população negra nos esquemas sociais. Assim sendo, a sociedade tem plena visibilidade dos fatos e, mesmo assim, pouco ou nada é feito para que se minimizem as diferenças gritantes que se apresentam. O racismo estaria centrado neste grau de conhecimento da realidade que permite

o acesso a dados tão evidentes e, ainda assim, há pouca preocupação para os seus resultados nefastos.

ii) Racismo **perverso**: contrapondo o sistema segregacionista norte-americano que manifesta com clareza ao Estado a sua intolerância racial, mas que, ao mesmo tempo, recebe uma atuação do próprio Estado, posicionando-se junto ao espaço público na tentativa de evitar danos maiores com a segregação dos negros, tem-se no Brasil um processo inverso. Aqui, nessa sociedade, a situação estaria subentendida como uma desventura histórica do negro que, assim considerado, teria sido vítima de uma casualidade social. Além disso, o mito da democracia racial seria oferecido ainda como elemento de comunhão entre os distintos grupos. Por alguma razão, procura-se não mergulhar nos enredos ou tramas sociais que fazem aqui, neste país, acontecer um tipo de segregação que fica escondida na idéia de que há oportunidades que são bem distribuídas a todos os grupos de indivíduos. Nega-se a existência de um problema de divisão racial. Toda a perversidade se faz a partir deste ponto, quando não se projeta a realidade dos fatos de maneira a entendê-la e tratá-la. Com isso, o Estado tende a ficar inoperante, ou, quando busque alguma forma de atuação, o faz de maneira tímida e desconcertada.

Um terceiro e importante tipo de manifestação do racismo aparece no emblemático estado de *cordialidade*. Foi Sérgio Buarque de Holanda quem melhor usou este conceito, inserindo-o em um determinado contexto de civilidade da sociedade branca com relação à negra. Em seu livro *Raízes do Brasil*, nos idos dos anos 30 do século passado, ele fez referência a uma condição ímpar do povo brasileiro de considerar a existência do negro. Ou seja, o tratamento de gentilidade seria um condicionamento natural da sociedade e colocaria em destaque esse aspecto cordial do povo, porém não dirimindo a capacidade deste de estabelecer, em uma dimensão da prática relacional, atitudes racistas para com negros e afrodescendentes. Foi nesta perspectiva que Rodrigues, ao divulgar um trabalho realizado pelo Instituto de Pesquisa Datafolha e também pela *Folha*, no ano de 1995, de *uma investigação científico jornalística sobre o preconceito de cor no Brasil*, propôs, em suas conclusões, que, “em resumo, os brasileiros sabem haver, negam ter, mas demonstram, em sua imensa maioria, preconceito contra negros. (p.11-12). Neste trabalho de investigação, de acordo com o que é apresentado pelo autor, foram consultadas mais de cinco mil pessoas, sendo que, em sua totalidade, demonstraram, “ainda que de forma velada, que ser racista não é boa coisa” *(Ibidem*). Ou seja, a grande

parcela considerada desta investigação revelou ter ou estar tendenciosa a atos de preconceito para com o indivíduo considerado negro, contudo demonstrando querer minimizar o significado do fato. Depreende-se daí a explicitação de um tratamento cordial como forma de poupar, de certa forma, um maior transtorno a quem se torna objeto de manifestações discriminatórias. Os dados, por si só, levam a *Folha* e o Datafolha a considerar que os achados de suas pesquisas revelam a presença de um tipo de racismo que pode ser considerado *cordial*, por se encontrar subjacente aos fatos, ainda que haja uma negação da sua existência. No universo pesquisado, ficou consagrado que 87% dos considerados não-negros indicaram possuir algum tipo de preconceito contra o negro, mesmo sendo este preconceito uma manifestação tímida, velada. Outros 13% não indicaram atitudes preconceituosas.

Os achados do Datafolha, nos meados dos anos 90, são confirmados por outra pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – Fipe[20], agora em 2009, em um levantamento que revela o fenômeno da disseminação do preconceito no interior da escola. Esta pesquisa é inovadora e faz um mapeamento de 501 escolas públicas por todo território brasileiro, por meio de entrevistas com o aluno, a família, o gestor, o professor e demais funcionários da instituição, em um total de 18,5 mil entrevistados. 99,3% destes demonstraram possuir algum tipo de preconceito relacionado à etnia e raça, ao econômico e social, à portadores de necessidades especiais, à questões de gênero e geracionais, à orientação sexual e à território. Especificamente, 94,2% revelaram preconceito étnico-racial e 90,9% evidenciaram querer manter distância no convívio com pessoas negras.

O racismo, como uma teoria, seria a aceitação da existência de uma superioridade inerente de certas raças humanas. A existência de raças, por assim dizer, seria a máxima de um estatuto social que, na prática, baseando-se na condição física do indivíduo, o faria apto ou inapto a determinadas posições e/ou ocupações sociais. Nas palavras de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) [raças são] “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”. (p.135). Para o autor, sociologicamente falando, enxergar raças no interior dos espaços institucionais e/ou sociais implica a mobilização de esquemas de identificação, divisão e classificação dos indivíduos e, especialmente, das relações por eles estabelecidas durante a rotina social presente no mesmo espaço por eles também compartilhado. Trata-se, portanto, de orientações para o agir social, nem sempre conscientes, que aparecem costumeiramente sob a forma de atitudes, expressões faciais, sutilezas, manifestações de (des)respeito, modos de tratamento, preferências

[20] Trabalho encomendado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

estéticas e outras modalidades de expressão do sentido social da ação. Quase sempre referida a atributos físicos, a raça costuma ser eficaz na demarcação de lugares e (des)qualificação social de si mesmo ou do outro. Continua o autor a dizer que, em suma, uma das características mais marcantes da noção de raça é a sua capacidade de, por intermédio da percepção dos atores sociais, categorizar pessoas, lugares, discursos, símbolos e, por conseguinte, produzir efeitos eficazes de reconhecimento ou invisibilidade social.

2.2. Sociedade da raça ou da cor?

Donald Pierson (*Apud* GUIMARÃES, 2003), no final da primeira metade do século XX, em seu pioneirismo na busca interpretativa dos meandros raciais, já se posicionava sobre este pensamento: “a sociedade brasileira é uma sociedade multirracial de classes”. (p.101). A sua preocupação foi mostrar que o que mais importava nessa organização social era não reconhecer a raça como um princípio que fundamentasse uma classificação. Haja vista que o intercruzamento das diferentes populações criou o perfil do mestiço. Assim, vê-se, com clareza, que as combinações possibilitaram uma multiplicidade de aspectos diferenciados que podem ser caracterizados como atributos menos ligados a uma condição racial e, por outro lado, mais diluídos em questões fenotípicas. Ou seja, Donald Pierson inferiu que a cor seria, sim, um primeiro fator de discussão, por ser um atributo marcante dos diferentes grupos.

A cor se torna um elemento importante por denotar que o imperativo social tem como condição única o traço e não a ascendência. No contraponto, veja-se a sociedade norte-americana, a objetividade com o trato racial: um sistema binário de classificação que localiza marcadamente a sociedade em negros e brancos. O traço da herança genética consolida-se como linha que demarca a fronteira de um único lastro sanguíneo. Porém, o Brasil está na contramão do que seria a tônica social dos vizinhos americanos do norte. Diz-se que esta sociedade, por não ter constituído um segregacionismo histórico, constituiu-se na perspectiva da comunhão de raças. Para Rocha e Rosemberg (2007), outro fato digno de constatação é que, aqui, também não se sistematizou um modelo classificatório de raças com base na origem. Numa abordagem mais sintética, pode-se inferir que tal fato favoreceu um redesenho desse povo e de suas relações sociais numa certa dimensão que foge às possibilidades de comparação com qualquer outro modelo de

sociedade instituída pós regime escravista, principalmente a norte-americana. José Alcides Figueiredo Santos (2005) faz menção ao fato de que:

> A experiência brasileira [...] mostra uma certa dissociação entre as relações raciais horizontais, expressas nas formas de sociabilidade inter-raciais, e as relações verticais, que se materializam nos padrões de desigualdade racial. Essa discrepância entre os planos horizontal da segregação e vertical da desigualdade , além do papel da ascendência biológica *versus* aparência e características sociais, estariam no centro da diferença entre os Estados Unidos e o Brasil em matéria de relações raciais. A desigualdade racial é maior no Brasil, apesar de ocorrer uma menor segregação racial, enquanto nos Estados Unidos a desigualdade é menor, apesar de existir uma maior segregação racial. A experiência brasileira demonstra, [...] que "negros e brancos podem viver lado a lado e até se casar, mas as ideologias raciais continuarão a ser uma característica muito forte, imersas em práticas sociais, que agem para manter a desigualdade racial [...]. (p. 27)

A possibilidade da aproximação de brancos e negros cria, para a sociedade brasileira, essa dimensão híbrida, cuja especificidade se traduz por um fenômeno que representa o caráter miscigenatório no Brasil. Desta forma, prováveis divisões raciais estabelecidas no seio desse povo podem conduzir a um engano conceitual de perigosas proporções como o racismo. A sobrevivência do racismo, dito biológico, depende, em certa medida, do posicionamento das ciências biológicas com a apresentação de dados empíricos que demonstrem o desajuste entre indivíduos de uma mesma espécie. Porém, hoje está marcadamente pautado que não há fatores físicos e psíquicos acentuadamente dissonantes, capazes de dizer que uma determinada sociedade ou alguém seja superior ou inferior. Assim, a já vencida argumentação biológica que tanto estigmatizou pessoas - como a do geneticista James Watson que afirmou a provável inferioridade intelectual do negro com relação ao branco, sem apresentar provas - vai caindo em um vazio por falta de uma ancoragem substanciosa em evidências. Todavia, os argumentos sobre raça ficam reservados a uma discussão sociológica, haja vista, cada vez mais, os fatos do passado, os mitos, as desigualdades como tantos outros fatores que podem contribuir para o adensamento de uma divisão social que tenha por critério raça/cor. Munanga (*apud* SILVA, 2003), negando uma separação das pessoas pelo fator genético, vem destacar que, dentro de uma mesma categoria de cor, podem existir indivíduos com uma herança gênica com baixa identificação e que, ao mesmo tempo, esta pode ser totalmente compatível com a de um indivíduo de uma categoria de cor diferente.

Para muitos estudiosos, a raça no Brasil pode ser confundida com outras variáveis que (in)diretamente estariam correlacionadas com um determinado perfil. Assim, levanta-se a seguinte questão: cor, classe social, crença e escolaridade são categorias que tendem a indicar um determinado estereótipo? Raça pode, neste caso, ser mais orientada por um estado social do que por uma identidade racial?

Por si só, o termo raça adquire contornos bem precisos. Santos (2005) diz que do ponto de vista biológico a raça não existe, o que se tem é mais uma "variação genotípica entre os indivíduos do que entre as "raças"". (p.24). Rocha e Rosemberg (2007) indicam que a palavra raça pode ser entendida como uma conceituação sociológica analítica. Para estes autores, historicamente, a sociedade operou por meio de uma classificação social hierárquica, tendo por base tipologias tidas como raciais. As bases da classificação racial dizem menos da raça e, por outro lado, ressaltam aspectos de uma conformação cultural em que a cor preta, baixa instrução e pobreza são ingredientes de composição do perfil do negro brasileiro. Ou como expressa Guimarães (1999), na sua inegável provocação ao discurso biológico das raças, que, naturalmente, a topografia racial se encerra na dimensão social. Com a mesma abordagem, Florestan Fernandes (2008), propôs uma idéia de raça no Brasil consubstanciada, em sua gênese, na cor, que seria o elemento inicial da discriminação. Maggie (1996), Schwartzman (1999), Queiroz (2005), dentre outros, (re)afirmaram a insustentável e frágil classificação racial que se produz no Brasil, diante de um matiz de cores e traços tão diversificados do seu povo. Tal fato distancia as discussões sobre categorias raciais do plano da bipolaridade (negros/brancos), trazendo-a para uma complexa tríade: aparência, origem social e grau de instrução que juntas indicam a formação do conceito de raça.

O Estado brasileiro, como um dos tantos que tiveram regime de escravidão de populações africanas - sendo ainda o último destes a abolir o infeliz regime escravagista -, se posiciona atualmente como o segundo maior país de população negra, atrás somente dos Nigerianos. Aqui, tem-se registrado que 45,3% da população são de negros. O que indica que a outra parcela desse quantitativo populacional seria de brancos, amarelos e indígenas. Neste contexto social, a imagem que se constrói, na ótica de um observador leigo, é a de um país onde a sociedade se organiza em dois grupos distintos de indivíduos: de um lado, uma parcela considerável de brancos, e, de outro, uma significativa parcela de negros. Esta, também, é a visão em que muitos outros se apóiam como políticos, líderes religiosos, intelectuais, grupos organizados como os do movimento negro. Uma percepção social calcada em posicionamentos políticos que buscam, através de atos reivindicatórios, garantir o estado de direito de alguns por meio de políticas públicas. Lembrando do que colocou Cury (2008), dizer de um Estado de direito é colocar-

se em condição contrária a um Estado autoritário e ainda fazer menção a um novo contexto que surge em razão da grande soberania do povo.

O Brasil não é um país fronteiriço de identidades multirraciais. Aqui não se deve positivar a idéia de que o elemento raça seja construto poderoso para as disputas sociais. É necessário considerar que, aqui, raça se dilui num processo miscigenatório inigualável sobre a lógica das comparações. Explicando melhor, pode-se dizer que não há outro país no mundo que sirva de modelo de comparação frente à geografia das identidades físicas deste povo. O processo de cruzamento racial, ao longo do tempo, permitiu o surgimento de uma nova categoria de cor, "os pardos", que hoje representam uma farta parcela da população geral e é considerada distintamente como categoria de cor, para auto-classificação, pelo IBGE. Esse povo pardo, sem uma identidade própria, única, sem um lastro de consangüinidade que se perpetuasse ao longo do tempo é, hoje, a síntese do esquema tão sonhado por intelectuais do passado que vislumbravam, como solução para o excesso de negritude pós período de escravidão, um movimento de cooptação e assimilação desta identidade ao universo branco europeu. Na perspectiva desta discussão, a demógrafa e estatística Valéria Motta Leite vem afirmar que "o termo pardo é um verdadeiro saco de gatos. Tudo o que não se enquadra nas outras categorias é jogado lá dentro. É a lata de lixo do censo". (*apud,* RODRIGUES, 1998, p. 32).

Hoje, talvez, um dos mais graves problemas que existe para esta sociedade é considerar que além de uma população significativa de pardos, existem, por outro lado, uma de pretos que são numericamente bem inferiores, mas consideravelmente expressivos nas estatísticas infelizes. Uma minoria que é expressiva em termos de desassistência social na perspectiva do que seriam os bens mais fundamentais a qualquer ser humano: saúde, moradia, alimentação e educação. O fato de estar se tratando o preto isoladamente não significa negar a igual realidade do pardo, porém, discutir aqui a situação do pardo se torna ponto de tensão por não se saber quem é esse indivíduo, qual a sua *cara*. Em determinados momentos ele pode assumir a feição do branco, como pode também assumir a do preto.

O que especifica, sob certa medida, o brasileiro é a sua capacidade de constituir hoje uma sociedade que conseguiu possuir, ao longo de pouco mais de um século de término da escravidão, um grau de miscigenação considerável entre os grupos com aspectos raciais distintos. Os dados apresentados, em setembro de 2006, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, mostram que, para uma população de 39,8 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade nas seis regiões metropolitanas[21] analisadas pela Pesquisa Mensal de Emprego, PME, o grupo declarado preto representa

[21] São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre.

9,6% e o pardo 33,2%, o branco fica em torno de 56,5%. Observa-se assim uma aproximação dos grupos de cor com respectiva tendência/inclinação ao redesenho do perfil social. Os pardos sozinhos somam um terço da população que foi considerada, o que sugere ser uma nova composição de um povo moreno, de uma nova categoria de cor que se torna significativa em censos e avaliação em larga escala – seguindo os critérios de classificação do IBGE, anteriormente mencionados. Mas, não é demais informar que o pardo, neste caso tratado, aparece como aquele indivíduo oriundo do cruzamento inter-racial, especificamente, do preto com o branco.

Essa proposta de sociedade que na verdade é um acontecimento avesso aos imperativos de um racismo segregacionista, deixa à mostra sua fragilidade. Revela contradições, tanto por permitir a constituição de um povo moreno, quanto por continuar a ignorar os negros. Seria este um racismo à brasileira que, por assimilação, visou cooptar o negro ao universo dos brancos, traduzindo-se essa ação num investimento de branqueamento da sociedade? Contudo, ainda assim, relegando os negros a condições mínimas de disputa dos bens e serviços do Estado.

Uma demografia diversificada e miscigenada favorece a percepção de duas situações consideráveis:

> i) primeiro, a de um Brasil que não teria grupos raciais bem definidos com populações que se manteriam isoladas e que se sustentariam puras geneticamente por muito tempo;
>
> ii) segundo, que existe um hibridismo racial que gera certa confusão nos censos, nas políticas, nos pesquisadores e, ainda com mais peso, nos próprios indivíduos.

2.3. Classificação por cor/raça

A heteroclassificação e autoclassificação por cor/raça tendem a uma imprecisão. Esta imprecisão visualiza-se em prováveis conflitos vividos nos mais variados meios e classes sociais pela indeterminação da declaração racial. Santos (2005) destaca que o "conteúdo das classificações raciais no Brasil [...] [é] bastante eficaz na produção e reprodução da desigualdade racial". (p.27). Essa tensão que surge em razão da

desigualdade construída tendo por base os aspectos raciais produz um contexto social que tem sido destaque nas discussões sobre os beneficiários de direitos nas políticas compensatórias. Rocha & Rosemberg (2007) apontam a falta de objetividade dos modelos classificatórios raciais brasileiros. Eles utilizaram como exemplo a Universidade de Brasília, UnB, que, dentre outras, ao implantar o sistema de cotas, criou também uma banca examinadora com o propósito de validar a autodeclaração de cor do aluno, através da análise de sua fotografia. Assim, concentrando-se nos fatos apresentados e na afirmativa de autores como Rocha e Rosemberg, há que se considerar a existência de um relevante dilema, a ser enfrentado pelo Estado, Movimentos Negros, Intelectuais e movimentos sociais, de uma maneira geral, sobre os infortúnios de se ter uma política que, para ser posta em prática, precisa, primeiramente, considerar, como elementos de análise e julgamento, critérios baseados na cor/raça.

Um julgamento de cor externo ao indivíduo, como a sua própria auto-percepção, pode ser o crivo da sua aceitação ou não por certo grupo ou do seu próprio interesse em participar ou não desse grupo. Este fenômeno também pode ser a razão, para tais indivíduos, de suas possibilidades de acesso a determinados bens sociais garantidos por essas medidas. As cotas, reservadas a negros em algumas instituições federais de ensino superior, têm sido uma boa forma de exemplificar tais acontecimentos. Porém, isso tem fomentado críticas favoráveis e ao mesmo tempo contrárias. O fato que se torna relevante, frente a tal discussão, é sobre *o que é ser negro no Brasil?* A singularidade de traços dos indivíduos, descendentes da mistura de grupos de cores distintos, que, para alguns, se pode considerar como raças, permite compor um mosaico de cores que, ao invés de facilitar, aumenta a dificuldade de se estabelecer critérios claros e objetivos de classificação das pessoas. Há uma compleição física para alguns sujeitos que pouco diz, ou informa com clareza, de sua suposta raça.

Piovesan (2005), ao tratar sobre a questão da ação afirmativa e direitos humanos, analisa que generalizar o tratamento a todos de maneira indistinta é, sobretudo, de pouca eficiência. De outra forma, convém determinar os sujeitos de direitos de maneira objetiva e singular, em razão de suas fragilidades. Ou seja, deve-se utilizar a desigualdade como forma de se promover o direito. Continua a autora a afirmar que todos os grupos pertencentes à zona de exclusão como mulheres, criança, negros e tantos outros, serão reconhecidos, sim, em suas singularidades sociais. Porém, Flávia Piovesan não visualiza a referida problemática de se pensar a formulação de políticas públicas direcionadas para grupos sociais específicos, como, no caso em discussão, os afro-brasileiros e da impossibilidade de se demarcar quais seriam os limites fronteiriços dos caracteres físicos dessa raça, desse povo. Fica evidente uma falta de critérios que possam dar sentido, e até mesmo explicação, ao julgamento de raça no Brasil.

Por outro lado, existe uma luta que foi abraçada com vontade pelo movimento negro brasileiro – com destaque nos anos 90 do século passado. Nessa época, a grande manifestação: *Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida,* criou um apelo ao Governo no que foi prontamente atendida com projetos sociais que garantissem uma igualdade de oportunidade para esta população. Para que o movimento negro conseguisse colocar, como no caso dessa marcha, mais de trinta mil manifestantes nas ruas foi preciso que houvesse uma unidade de ideal e de posicionamento político. Caso não se consiga tamanha unidade, a legitimidade das propostas empreendidas pode ficar comprometida, até mesmo, pela falta de uma maior sensibilização por parte do Estado. Parece que as autoridades estatais só consideram o apelo de massa, significativamente expressivo sob o ponto de vista de seu contingente. Assim, o perigo da diluição, para o movimento negro, de sua identidade racial em múltiplas considerações de raça/cor cria uma condição muito peculiar de descaracterização política do movimento. Pode-se perceber isso na fala de Elza Berquó[22]:

> É preciso lembrar que há estudos de antropólogos brasileiros mostrando que, quando se usa uma classificatória bem mais ampla, a proporção de brancos e de pretos diminui, porque as pessoas tem mais possibilidades de se colocarem. [...] Para efeito de militância é fundamental a auto-identificação, porque isso significa uma tomada de consciência. (*apud*, RODRIGUES, 1998, p. 41)

Como conseguir uma unidade política e ideológica, e, ao mesmo tempo, uma massa populacional representativa o suficiente, que sejam capazes de provocar alterações substanciais nas políticas de Estado, em benefício próprio, se não houver, por contra-partida, uma identidade que os aproximem enquanto um grupo racial? Supostamente, o movimento negro brasileiro precisa se constituir como um grupo forte politicamente e expressivo em contingente. Assim, pode-se inferir que a agregação em números de todos os que fazem parte direta ou indiretamente – no caso os descendentes – da população negra, sob a égide da bipolaridade, é uma garantia de seu fortalecimento enquanto um segmento historicamente excluído dos bens sociais. Ou seja, a luta pelo acesso da população negra aos direitos fundamentais do homem, entre eles a igualdade, se posiciona na perspectiva da bipolaridade racial. Discutem-se todas as suas fragilidades sociais, tomando como pólo opositor o branco. Florestan Fernandes (2008), numa análise

[22] Pesquisadora do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap

interpretativa sobre as lutas da população negra pelos seus direitos, já formulava essa idéia quando ressaltou que o “”negro” devia despertar, sair do retraimento e se impor novos alvos de “integralização” à ordem econômica, social e política”. (p.111)

Apresenta-se, assim, uma dimensão política e ideológica de uma população, caracterizada sob o ponto de vista institucional. Todavia, em sua individualidade, o problema se apresenta com a sua própria dificuldade de se reconhecer pertencente ou não a uma das duas condições de identidades raciais estereotipadas na imagem negra ou branca. Pesquisas vêm sendo realizadas com o propósito de entender como a autoclassificação, ou seja, o reconhecimento da identidade racial pode ser entendido pela sociedade. Esses trabalhos são significativos por deslocarem a visão que se mostra precisa e linear quando trata do discurso das raças, apresentado-as bem definidas; outrossim, levando-as para uma situação de incômodo e conflito, ao se mostrarem fragilizadas pelos imperativos dos atributos físicos. Estes condicionantes de um novo olhar sobre o sentido de povo e de raça. As pessoas se posicionam e não conseguem estabelecer precisão para definição de cor/raça. O resultado é esboçado no quadro, a seguir, e desvenda os contrastes em que se configura a geografia social das cores e raças na sociedade brasileira: um modo múltiplo de classificação popular com uma listagem variada de termos. Indicação precisa da incapacidade dos sujeitos se reconhecerem sob o ponto de vista do reconhecimento de suas identidades:

Quadro 1 – Números de termos de cor/raça[23] evocados em pesquisas sobre vocabulário racial brasileiro

Autor	Ano	Local de pesquisa	Termos de cor e/ou raça encontrados
Pierson	1951	São Paulo	5
Wagley	1953	Amazonas	20
Hutchinson	1957	Bahia	21
Harris e kotak	1963	Bahia	40
Sanjek	1971	Bahia	116
IBGE (PNAD)	1976	Brasil	135
Kottack	1999	Bahia	40
Datafolha	1995	Brasil	11
IBGE (PME)	1998	Regiões metropolitanas	143

Fonte: Silva (1999); Telles (2003); Rocha (2005)[24]

[23] Rocha e Rosemberg (2007) trabalham, especificamente, com este tipo de termo por constatarem que há certos enganos conceituais quando se busca classificar e denominar por cor/raça. Com destaque, a sociedade brasileira que ora emprega cor / raça para tratar somente da cor, ora utiliza desta denominação para especificar raça, no aspecto sociológico de sua significação.

São levantadas pesquisas que tiveram enfoque nos termos para cor/raça no Brasil, no período que compreende toda a segunda metade do século passado. Pesquisadores e institutos de pesquisa se dispuseram a entender as denominações por cor que estavam na base da formação identitária do povo. E, ao mesmo tempo, revelam o quanto é enigmático o mosaico de termos em que a auto-declaração de cor se apresenta. Como exemplo, só na Bahia, chegou-se a catalogar 116 termos (em 1971), e nas regiões metropolitanas obteve-se um quantitativo de 143 (em 1998). As 135 denominações levantadas no Brasil, em 1976, criaram uma inviabilidade para este instituto realizar o censo, a partir de então, em razão de serem inúmeras as classificações. Isto, segundo Rodrigues (1998), favoreceu a consolidação do termo pardo, em 1976, após este Instituto realizar a sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). O autor ainda propõe que as 135 denominações apresentadas constituem-se como um autêntico tratado antropológico ditado pelos brasileiros.

[24] (*Apud,* ROCHA E ROSEMBERG, 2007, p. 767)

Quadro 2 – Lista das 135 cores catalogadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD / 1976

Termos de cor		
1. Acastanhada	46. Clara	91. Morena-jambo
2. Agalegada	47. Clarinha	92. Morenada
3. Alva	48. Cobre	93. Morena-escura
4. Alva-escura	49. Corada	94. Morena-fechada
5. Alvarenta	50. Cor-de-café	95. Morenão
6. Alvarinta	51. Cor-de-canela	96. Morena-parda
7. Alva-rosada	52. Cor-de-cuia	97. Morena-roxa
8. Alvinha	53. Cor-de-leite	98. Morena-ruiva
9. Amarela	54. Cor-de-ouro	99. Morena-trigueira
10. Amarelada	55. Cor-de-rosa	100. Moreninha
11. Amarela-queimada	56. Cor-firma	101. Mulata
12. Amarelosa	57. Crioula	102. Mulatinha
13. Amorenada	58. Encerada	103. Negra
14. Avermelhada	59. Enxofrada	104. Negrota
15. Azul	60. Esbranquecimento	105. Pálida
16. Azul-marinho	61. Escura	106. Paraíba
17. Baiano	62. Escurinha	107. Parda
18. Bem-branca	63. Fogoio	108. Parda-clara
19. Bem-clara	64. Galega	109. Polaca
20. Bem-morena	65. Galegada	110. Pouco-clara
21. Branca	66. Jambo	111. Pouco-morena
22. Branca-avermelhada	67. Laranja	112. Preta
23. Branca-melada	68. Lilás	113. Pretinha
24. Branca-morena	69. Loira	114. Puxa-para-branca
25. Branca-pálida	70. Loira-clara	115. Quase-negra
26. Branca-queimada	71. Loura	116. Queimada
27. Branca-sardenta	72. Lourinha	117. Queimada-de-praia
28. Branca-suja	73. Malaia	118. Queimada-de-sol
29. Branquiça	74. Marinheira	119. Regular
30. Branquinha	75. Marrom	120. Retinta
31. Bronze	76. Meio-amarela	121. Rosa
32. Bronzeada	77. Meio-branca	122. Rosada
33. Bugrezinha-escura	78. Meio-morena	123. Rosa-queimada
34. Burro-quando-foge	79. Meio-preta	124. Roxa
35. Cabocla	80. Melada	125. Ruiva
36. Cabo-verde	81. Mesiça	126. Russo
37. Café	82. Miscigenação	127. Sapecada
38. Café-com-leite	83. Mista	128. Sarará
39. Canela	84. Morena	129. Saraúba
40. Canelada	85. Morena-bem-chegada	130. Tostada
41. Cardão	86. Morena-bronzeada	131. Trigo
42. Castanha	87. Morena-canelada	132. Trigueira
43. Castanha-clara	88. Morena-castanha	133. Turva
44. Castanha-escura	89. Morena-clara	134. Verde
45. Chocolate	90. Morena-cor-de-canela	135. Vermelha

FONTE: Rodrigues (1998)

3. O impacto da cor na definição da trajetória educacional

3.1. O negro e as desigualdades educacionais

O debate que ocorre no contexto das políticas de promoção da diversidade, em particular àquelas que tangem o universo educacional, e que têm por recorte a população negra afro-descendente e os seus filhos que descendem do intercruzamento racial com outras grupos de cor, trazem consigo um desnudamento dos contrastes de localização espacial e cognitiva dos negros, frente a outros grupos raciais, na sociedade brasileira. Sendo que, neste caso, especificamente, procura-se usar como parâmetro para mensurar o fraco crescimento social dos negros aqueles que tendem a se posicionar de melhor forma na educação, tanto quanto no mercado de trabalho, os indivíduos que são tidos como pertencentes à categoria racial branca. Isto pelo fato de que é justamente com esta população que o negro se vê mais conflitado com relação às suas relações sociais estabelecidas na sociedade brasileira. Tal situação já foi esboçada anteriormente quando se colocou em discussão os aspectos contextuais decorrentes da escravidão e que redundou em uma, historicamente construída, relação de desigualdades sociais entre esses grupos. O que possibilitou, de certa forma, a criação de medidas políticas, como as cotas em universidades públicas federais que pudessem assim minimizar o impacto social de descompensação dos afro-descendentes, particularmente na educação.

A esfera educacional situa-se como uma importante instância de promoção do indivíduo. Porém, tal instância não é o único caminho em que o movimento de ascensão social possa acontecer. Ainda assim, analisando a educação e o papel que a escola tem a desempenhar, vê-se que, esta instituição, com o seu caráter de formação humana, no que toca às questões do ensino e aprendizado de determinados conhecimentos que são a base de certas competências éticas, morais e cognitivas, aliado ao oferecimento, em outras instâncias, de uma formação técnica, cujo sentido é voltado ao mercado, propicia uma rede de habilidades que são genuinamente capazes de conduzir o sujeito a uma autonomia e, justaposto a isto, que possibilita reduzir uma provável distância entre os grupos distintos de cor que acaba redundando, por fim, em uma desigualdade social. Porém, de uma forma um tanto quanto infeliz, o que mais tem se constituído como elemento que aguça uma discussão, às vezes sem um ponto-final, é o fato de que:

> Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o

> presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente. (GONÇALVES & GONÇALVES E SILVA, 2000, p.134)

Isto equivale dizer que há uma relação não casual em que os acontecimentos que ficaram registrados no passado não deixam de se apresentar como uma condição basilar das contrariedades que hoje são facilmente detectadas no universo das desigualdades educacionais para a população negra. Uma disparidade que começa na educação e se projeta em toda a vida social deste grupo, fazendo com que a distribuição dos bens e serviços fique precariamente acessada por eles.

Gomes (2003), refletindo sobre a cultura e as suas transformações na condição de criadora de movimentos sociais e, também, como vulnerável a estas próprias transformações, diz que, com vistas ao processo histórico e sócio-cultural, uma assimetria foi se tornando presente, em função da cultura, como uma condição para se classificar o homem. Entretanto, ele diz que, a estrutura de domínio e de poder, no âmbito das relações, transformou tais diferenciações como meio de criar hierarquias entre os sujeitos, agrupamentos e comunidades. Todavia, com relação aos negros no Brasil, a classificação e a hierarquização de raças que se faz atualmente passou a ajustar o relacionamento do negro e do branco na perspectiva de uma sociedade que desenvolveu tal lógica em seu interior. Para o autor (Ibidem), ainda, "a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas". (p.77). Mas, no contraponto desta situação, ele vê a mesma escola se constituindo também como um precioso campo no qual tais contingências devem ser trabalhadas. Assim também entende Munanga (*Apud* VALENTE, 2002), quando afirma que o campo educacional[25] se constitui como um local onde o processo discriminatório se faz de maneira veemente. O que torna necessária a criação de medidas e políticas que sejam capazes de minar tal acontecimento.

A importância de se refletir sobre o quanto o campo educacional influencia nas transformações sociais se dá pelo fato de que ele está inerentemente vinculado à sociedade, não desprezando os aspectos culturais – ideologia, conhecimento, informação, etc. – que se constituem como partes que fundamentam a lógica em seu interior. Diante de tal contexto, há que se concordar com Costa Ribeiro (2006) quando diz que "[...] a

[25] Considere o campo educacional por meio dos seus mecanismos de escolarização: relações sociais de aprendizado entre professor-aluno, aluno-aluno.

educação é um dos fatores mais importantes de ascensão social." (p.834,835). Este autor ainda diz que a falta de qualificação na educação nega ao sujeito a possibilidade de assumir colocações no mercado como a de um profissional liberal, dentre tantas, permitindo-o uma melhor condição de existência, com mais conforto.

Os sintomas de uma baixa inserção do negro nas faixas educacionais, que vai da mais elementar até o ensino superior, acaba culminando em uma situação de pauperização desse negro, e tende a se prolongar indefinidamente se não houver uma intervenção do Estado na busca de meios que atenuem o impacto da assimetria social que vai se formando. Assim, procurar-se-á, na seção seguinte, entender como os números retratam o quadro de acesso de negros e brancos no campo educacional.

3.2. A representação social da escola

A educação exerce papel significativo na condição de vida do sujeito, uma vez que pode facilitar a aquisição de bens econômicos e culturais, as relações sociais, que favoreçam a mobilidade social em uma sociedade de hierarquias socioeconômicas. Dentro desta estrutura hierárquica, deseja-se para os estamentos populares um sistema educacional, cujos valores agregados do capital cultural, na perspectiva de Bourdieu (1973), elevem o nível de condição produtiva e abra as portas de participação no mercado de produção e consumo de bens e serviços. Ribeiro (2006), não hesita em qualificar os valores que a da educação escolar possui. Segundo ele, a falta de uma educação qualificada tende a fechar as portas da ascensão social ao sujeito, uma vez que as posições mais favoráveis no mercado de trabalho, e que permitem uma melhor condição de existência, cobram dos que pleiteiam para si uma destas vagas, uma escolarização cada vez mais prolongada e qualificada. Nessa mesma linha, Constâncio *et al.* (2008) chamam a atenção para a necessidade de se pensar os processos por meio dos quais o campo educacional influencia a produção das mudanças sociais, haja vista que as suas especificidades e autonomia não são capazes de cancelar o fato de ele produzir e ser produzido por uma formação social

Sob determinadas correntes de discussão, como a dos teóricos da Modernização[26], a escola é uma célula do sistema educacional que se constitui como legatária da formação intelectual, assim como do capital humano que vai ocupar setores

[26] Ver, por exemplo, Parsons (1970), Treiman, (1970) & Lenski, (1966).

especializados nos meios de produção da modernidade. Sob essa mesma perspectiva, ela também se transforma em um campo em que se produzem formas de estratificação educacional, como a seleção e classificação dos indivíduos que passam pelo seu interior. Por outro lado, segundo a teoria reprodutivista[27], as relações que são estabelecidas na sociedade se reproduzem, de certa forma, no interior da escola que as absorve e reflete os seus impactos e contrariedades. Por exemplo, as representações sociais constituídas nos campos do trabalho e da família podem revelar fortes influências na educação. Para Silva & Souza (1986) nas escolas "[...] as famílias conseguem legar a seus filhos as posições que ocupam na hierarquia social [...], [e] traços sociais básicos, tais como valores e comportamentos, são transmitidos de geração a geração." (p.50). Sob qualquer ponto de vista, como das perspectivas apresentadas, reforça-se um campo de tensão que é criado frente a uma relação de poder, cujo produto final é uma desigualdade decorrente de uma relação socioeducacional frágil e seletiva.

O ensino torna-se passível de ser refletido nas seguintes situações: a universalização do acesso à educação não pressupõe um estado de permanência no sistema, já que da sua expansão não decorre uma minimização do impacto de suas deficiências; e, quando ocorre a escolarização, vê-se que as demandas são diferenciadas, como por exemplo, ao relacioná-la com a cor do aluno. Estudos mostram que o preto possui uma pior trajetória na vida escolar quando comparado ao branco[28]. A assimetria das trajetórias estudantis pode, também, conduzir determinados grupos para ocupações menos qualificadas e impossibilitá-los a uma ascensão social. "Ao se situarem nos grupos com menor acesso à educação formal, os negros também ocupam postos de menor prestígio no mercado de trabalho" (HERINGER, 2008, p.62).

3.3. Educação e sociedade: alguns estudos brasileiros

Nas últimas décadas, no Brasil, a contar os anos 80 e 90, viu-se algumas alterações substanciais no sistema educacional. Pode-se dizer que houve uma democratização do acesso aos ensinos fundamental e médio com uma seguida diminuição do índice de analfabetismo. De acordo com informações do INEP (2008), de 1991 a 1999, a taxa de escolarização líquida[29] da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para cerca de 96%,

[27] Ver, por exemplo, Bourdieu (1973) & Bourdieu e Paseron (1977)
[28] Ver, por exemplo, Alves *et. al* (2007) e Andrade e Dachs (2007).
[29] Relação entre a matrícula dos estudantes na faixa etária adequada a determinado nível de ensino e a população dessa mesma faixa etária.

representando, em números absolutos, a inclusão no sistema de cerca de 6,8 milhões de crianças. A soma destas matrículas em todas as faixas de ensino no Brasil, atualmente, é de aproximadamente 55 milhões de alunos, nada menos que um terço da população total do país. De 1991 a 1998, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais recuou de 20,1% para 13,8% e, pela primeira vez, registrou-se uma queda no número absoluto de pessoas analfabetas, de 19,2 milhões para 15,2 milhões. Houve, da mesma forma, uma relevante melhora no fluxo escolar. Entre 1990 e 1998, a quantidade de alunos concluintes do ensino fundamental cresceu expressivamente, em 124,3%, gerando forte demanda no ensino médio. A taxa de promoção saltou de 60% para 73%, de 90 a 97. Nesta mesma época, a taxa de repetência caiu de 34% para 23% e a de evasão de 6% para 4%. Além disso, a expectativa de conclusão das oito séries elevou-se para 63% e o tempo médio de conclusão reduziu-se de 12 para 10 anos.

A melhora nos índices gerais dos principais problemas da educação não implica, de certa forma, na eliminação das desigualdades educacionais que se verifica, por exemplo, no aprendizado do aluno afrodescendente. Esta é uma afirmação que se corrobora em estudos de autores que discutem a questão das desigualdades educacionais, pensando-a no sentido de um meio de reprodução das segregações vividas na sociedade e que vão se mantendo no interior da escola. Soares & Alves (2003) verificaram que “a escola continua sendo um produto social desigualmente distribuído. [...]. Essas desigualdades são moduladas por filtros socioeconômicos, raciais, localização (urbano, rural) e por tipo de rede escolar (pública, particular)”. (p.149). Hasenbalg (2005) verificou que a população afrodescendente brasileira está em piores condições na hierarquia social, ou seja, que não possui as mesmas oportunidades educacionais e profissionais que pessoas de outras categorias raciais. Rosemberg (1986), na mesma linha de pesquisa, também detectou que pretos e pardos, com relação aos brancos, possuem um teto educacional baixo, quando controlada na origem familiar a renda e a educação dos pais. Alves e Soares (2003), ao utilizarem dos dados do Saeb 2001, verificaram que a diferença entre alunos brancos e pretos é muito ampla em relação ao desempenho escolar e em menor amplitude entre alunos brancos e pardos. Os fatores contribuintes para um melhor desempenho escolar dos alunos apresentam-se como: melhor qualificação dos professores, melhores salários, escolas mais bem equipadas, diretores mais envolvidos, existência de livros em casa, alunos que gostam de estudar. O aumento do nível desses fatores é proporcional ao desempenho escolar dos alunos, ou seja, quanto maior esses níveis, maior o desempenho escolar, essa mesma proporcionalidade também é encontrada quando observamos as desigualdades entres os grupos raciais, isto é, a desigualdade aumenta

quando os níveis desses fatores crescem. Para o autor, essa desigualdade é maior quando comparamos os alunos de cor branca com os demais alunos, principalmente com os alunos pretos. Estes mesmos fatores favorecem principalmente o desempenho escolar das classes socioeconômicas mais privilegiadas, ou seja, alunos brancos, contribuindo, na maioria das situações para aumentar a iniqüidade entre os grupos raciais.

O contexto educacional apresentado por determinados estudiosos possibilita um campo de discussão em que muitos outros pesquisadores se debruçam na tentativa de entender os processos das desigualdades. Como em Fernandes (2008), entende-se que a função da educação equalizadora dos benefícios da sociedade está sendo colocada em questão quando questionada por pessoas que apostam que, ao contrário de demonstrar uma função equalizadora, a universalização do ensino tem prestado para manter e também para criar a desigualdade social. E assim, vê-se, como é colocado por Heringer (2004), que “as desigualdades são graves e, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos.” (p.58).

O que estes estudos mostraram é que, apesar do sistema educacional ter oportunizado da mesma forma e em partes o acesso à promoção dos alunos afrodescendentes, ainda assim estes não conseguem se sobressair ao ensino que é oferecido na mesma igualdade de condição dos demais alunos, como os brancos. E na mesma medida, não têm conseguido traduzir de igual forma que os alunos brancos, em vantagens sociais, o capital educacional adquirido no aprendizado que lhes é oferecido. Assim, o campo educacional não tem assumido uma representação positiva no investimento social dos negros, na sua condução a uma instância de participação plena aos bens sociais, continuando estes alijados do sistema em razão das precárias condições existenciais que passam a ocupar.

4. Estudo quantitativo sobre a educação brasileira

Como metodologia de trabalho, para esta pesquisa, utilizou-se de um estudo quantitativo, por meio de análises estatísticas, de bases de dados em avaliações em larga escala, censo escolar e Pnad. Estes micro-dados foram, assim, eixos estruturadores da análise metodológica. Optou-se, dessa forma, pelo trabalho quantitativo, em razão da necessidade de manipular bases com variáveis que só poderiam ser entendidas a partir do uso de técnicas estatísticas.

A pesquisa quantitativa é um recurso métrico que possibilita mensurar e traduzir, matematicamente, certo tipo de fenômeno. Ou seja, permite penetrar na intimidade dos dados, fazendo emergir de suas variáveis informações que expliquem os fenômenos e sua relação com a natureza. Segundo Bignardi (2009):

> A Pesquisa Quantitativa aplica-se à dimensão mensurável da realidade, origina-se na visão newtoniana dos fenômenos e transita com eficácia na horizontalidade dos extratos mais densos e materiais da realidade. Seus resultados auxiliam o planejamento de ações coletivas e produz resultados passíveis de generalização, principalmente quando as populações pesquisadas representam com fidelidade o coletivo. (s.p.)

Para José Alcides Gobbo Jr. (2009), ao analisar a forma de abordar um problema de pesquisa, um estudo quantitativo "[...] considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer [,com isso] o uso de recursos e de técnicas estatísticas." (s.p.)

Vê-se que uma abordagem quantitativa é sumamente importante quando se quer mapear grandes populações. Entende-se que a mensuração desses dados trará fidelidade a uma possível interpretação e, de igual forma, os resultados apurados irão dizer, de maneira fiel, sobre a realidade estudada.

4.1. O modelo de análise empregado

Para o tratamento dos dados desse estudo foi empregada a Análise de Correspondência Múltipla que consiste em uma técnica de interdependência utilizada tanto para a redução dimensional da classificação de objetos em um conjunto de atributos quanto ao mapeamento perceptual de objetos relativos a esses atributos. Segundo Ramos e Carvalho (2009), esta técnica, "trata-se de um método de análise multivariada adequado à gestão de múltiplos indicadores." (p.20)

Pode ser aplicada em sua forma básica através de uma tabela de contingência de múltiplas entradas, ela então transforma dados não métricos em um nível métrico, possibilitando a redução dimensional e o mapeamento perceptual, este é particularmente importante, pois se pode notar o quanto que determinadas categorias de uma variável estão próximas às categorias de outras variáveis e da mesma variável em questão. Também foi utilizada a Análise de Variância na qual as variáveis independentes categóricas são utilizadas a fim de se modelar o comportamento de uma variável dependente métrica e normalmente distribuída[30].

Para analisar as bases de dados provenientes das avaliações em larga escala foram utilizados modelos de regressão multinível similares aos modelos de regressão múltipla tradicionais. Estes consideram a estrutura de agregação, segundo a qual os alunos estão agrupados: turmas e escola. Pode-se, através desses modelos, mensurar os efeitos das variáveis da composição de turmas, por exemplo, no desempenho individual dos alunos.

Os dados desse estudo foram tratados com as seguintes técnicas estatísticas: Análise de Correspondência e Análise de Regressão Hierárquica. A Análise de Correspondência visa o tratamento de dados agrupados segundo variáveis categóricas, permitindo a construção de um mapa perceptual, no qual podem se identificar similaridades entre as categorias da mesma variável e as associações entre categorias de variáveis diferentes[31]. Esta análise permitirá a identificação do perfil de cada grupo de cor em relação a sua escolaridade. E a Análise de Regressão Hierárquica será usada para identificar como os fatores relacionados ao perfil do aluno, e a composição da turma, estão associados ao desempenho dos alunos.

[30] Ver, por exemplo, Levene (1960).
[31] Ver, por exemplo, Gilula e Haberman (1988).

4.2. Censo Demográfico 2000: uma correspondência entre cor e escolaridade

No sentido de fazer uma reflexão sobre o desempenho educacional da população afrodescendente (pretos e pardos) e da branca, procurou-se utilizar das bases de dados do Censo Demográfico 2000, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad 2006 e Censo Escolar 2006, que trabalham com informações gerais sobre estas populações. Todavia, neste estudo, quando se utiliza as denominações branco, preto e pardo, é porque as mesmas são assim tratadas como categorias, para o mapeamento da cor dos indivíduos presentes na sociedade brasileira, pelo Censo Demográfico.

O Censo Demográfico 2000 abrangeu "[...] 54 265 618 domicílios nos 5 507 municípios existentes no ano de 2000, das 27 unidades da federação." (IBGE, 2003). Dentro deste universo pesquisado, como demonstrado na tabela 1 abaixo, tem-se para uma população geral a seguinte distribuição: para os grupos de indivíduos auto-declarados brancos uma parcela de 56,7%, seguidos dos auto-declarados pardos, 35,1%, e dos auto-declarados pretos, 6,8%. Foram desconsiderados da amostra os amarelos (0,5%), os indígenas (0,4%) e os sem declaração (0,6%). As categorias branco, preto e pardo juntas somam 98,6%, quase a totalidade.

Tabela 1 - Distribuição da cor na população de 25 anos ou mais

Cor	Percentual
Branco	56,7%
Pardo	35,1%
Preto	6,8%
Outros	1,4%

Fonte: Censo Demográfico 2000

Como o objetivo é traçar um paralelo entre a trajetória escolar do negro em relação à trajetória do branco, a partir desse ponto serão desconsiderados da amostra os amarelos (0,5%), os indígenas (0,4%) e os sem declaração (0,6%). Na tabela 2, a seguir, tem-se os dados que apresentam uma população considerada acima dos 25 anos ou mais de idade, em razão da mesma ser considerada assim pelo Censo Demográfico enquanto faixa etária de escolarização completa. Nota-se que ainda é alto o número de pessoas que não possuem nenhuma escolaridade para uma população estimada acima dos 25

anos de idade. Uma terça parte (cerca de 31,0%) conseguiu atingir somente a faixa de ensino que vai da 4ª a 7ª série. Daí em diante, fica cada vez mais restrita a participação desta população no ensino, ou seja, apenas 6,4% atingem a graduação completa e somente 0,4% conseguem obter um título de pós-graduação (S*tricto sensu* ou *Lato sensu*).

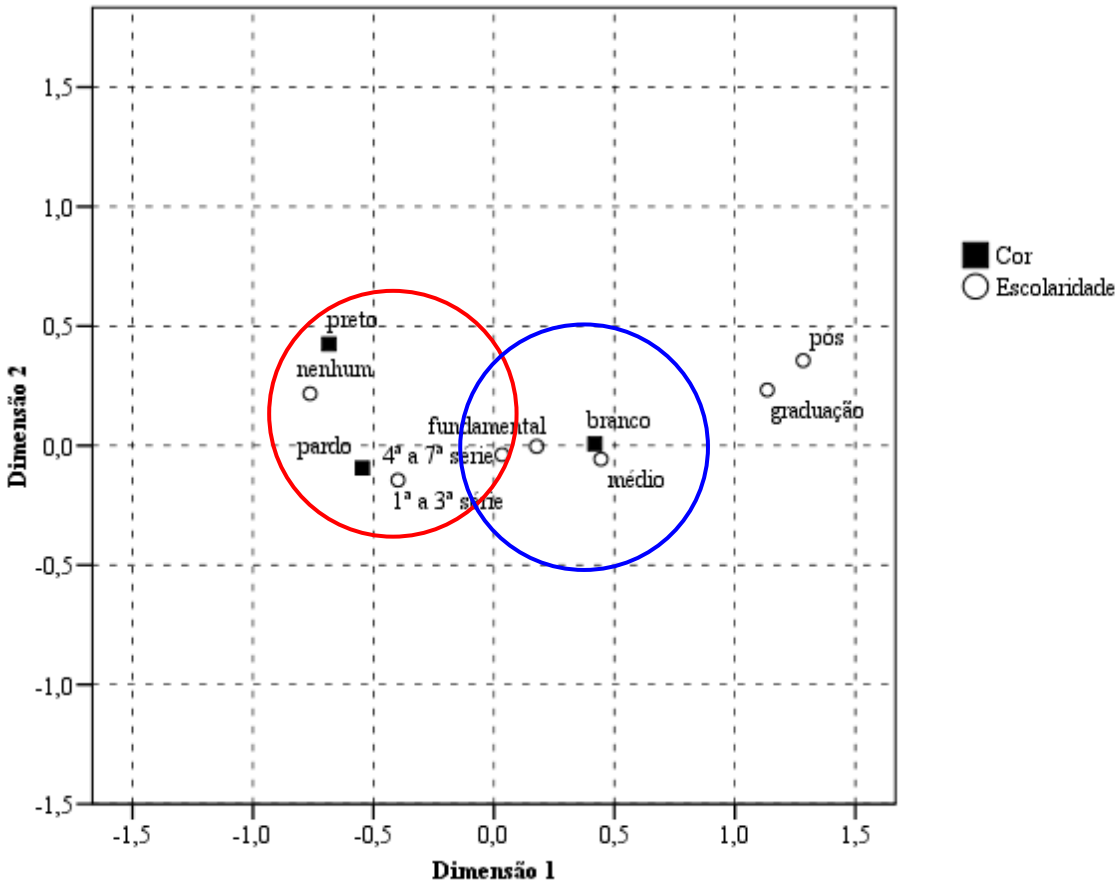
Tabela 2 - Distribuição por escolaridade em faixas de idades de 25 anos ou mais

Escolaridade	Percentual
Nenhuma	14,7%
1ª a 3ª série	18,1%
4ª a 7ª série	31,0%
fundamental completo	13,0%
médio completo	16,5%
graduação completa	6,4%
pós-graduação completa	0,4%

Fonte: Censo Demográfico 2000

O cruzamento das variáveis estudadas (cor e escolaridade), via análise de correspondência, permitiu obter o seguinte resultado, como indica o gráfico 1:

Gráfico 1 - Correspondência da cor preta, parda e branca com os níveis de



esc

Nota-se, pela inspeção visual do gráfico acima, que as modalidades de graduação e pós-graduação se apresentam incomuns à população geral, pois se distanciam substancialmente de todas as categorias da variável cor. Mas, os indivíduos que tem uma maior probabilidade de estarem associados a essas modalidades, são os de cor branca. A categoria *branco* está mais próxima das modalidades de formações *médio* e *4ª a 7ª série*, enquanto *preto* e *pardo* estão próximos das formações *1ª a 3ª série* e *nenhum*. Porém, será o preto quem mais se associa a nenhuma escolaridade.

4.3. PNAD 2006: renda, cor e escolaridade

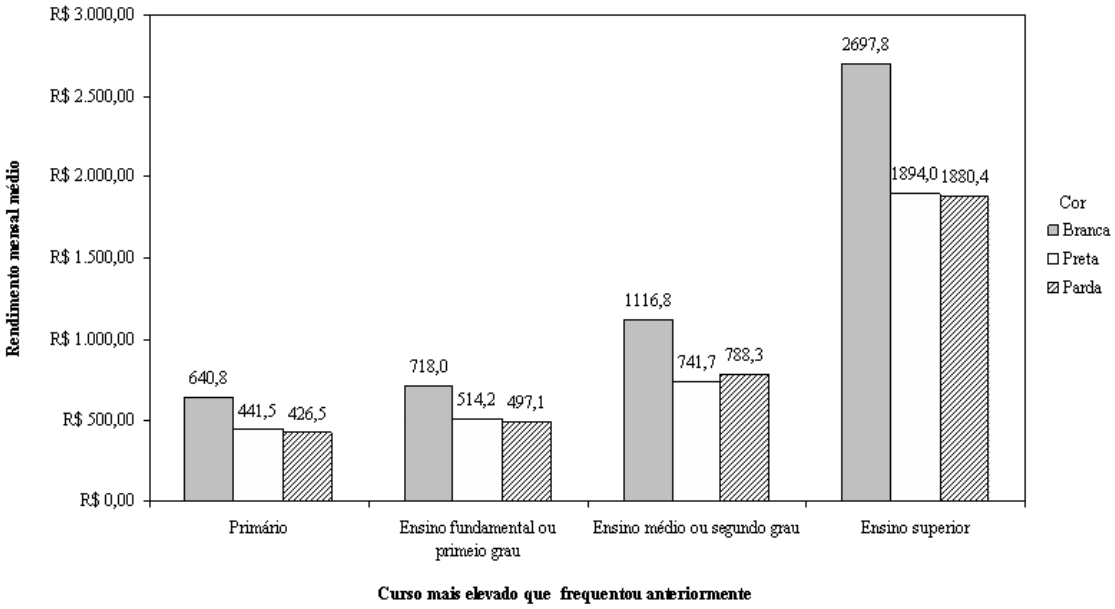
Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008), a PNAD disponibiliza os resultados da pesquisa de todo o Estado brasileiro, com dados básicos para se estudar e planejar o desenvolvimento social e econômico do país, abarcando especificidades gerais da sociedade, migração, ensino, trabalho, rendimento e fecundidade, assim como da família e do domicílio. Desta forma, e em razão das especificidades deste trabalho, procurou-se trabalhar com os microdados que tratam sobre a escolaridade, rendimento e cor da população na faixa etária dos 25 anos ou mais de idade. A escolaridade é descrita de maneira bem detalhada, entretanto, algumas de suas categorias, como *alfabetização de adultos* (EJA), são muito pouco expressivas, sequer chegando a 1% do total. Com isso, desconsideraram-se os analfabetos e reagruparam-se os níveis de escolaridade em *primário, ensino fundamental*, *ensino médio* e *superior*.

Assim, parte-se para a análise descritiva dos dados que se apresentam estratificados por cada categoria das variáveis de interesse: cor e escolaridade. É importante ressaltar que não se encontram problemas de generalização devido ao tamanho da amostra ser de 410 241 pessoas. Foi utilizada como indicadora de renda o *Rendimento mensal em valor dos produtos ou mercadorias que recebia normalmente, no mês de referência, no trabalho principal da semana de referência*. Tal variável foi escolhida por apresentar informações possivelmente mais fidedignas, tendo em vista que ao entrevistado é solicitada uma estimativa de seu rendimento mensal a partir do rendimento da semana anterior à da pesquisa. No gráfico 2, a seguir, nota-se que todos os grupos por categorias de cor (branco, preto e pardo), constituem trajetórias, num certo sentido, parecidas quando correlacionados os fatores níveis de escolaridade e renda. Ou seja, à medida que o tempo de escolaridade aumenta, observa-se um aumento nos ganhos. Todos conseguem converter tempo de ensino em benefícios econômicos. Porém, há uma desigualdade identificada no primário que vai se mantendo próxima em termos percentuais, numa faixa de 40% a 50%, entre os grupos de brancos e não brancos (especificamente os afrodescendentes, pretos e pardos), ao longo de toda a trajetória educacional. Assim, quando o indivíduo branco possui somente o primário, a sua renda é 45,1% a mais que a do preto nas mesmas condições. No ensino fundamental a diferença cai para a casa dos 39,6%. Já no ensino médio a diferença sobre para 50,6% e quando ambos conseguem atingir o ensino superior a diferença fica em torno de 42,4%.

Todavia, as populações de pretos e pardos se confundem nas oportunidades sócio-educacionais e estes podem a ser vistos de uma só forma na distribuição do capital cultural e econômico e assumem, assim, a configuração de destituição de benefícios

advindos da estrutura social quando comparados aos brancos. Os afrodescendentes (analisando os pretos e pardos conjuntamente) ficam precarizados no percurso pelos anos de estudo associado à renda. Para tal circunstância, infere-se que pretos e pardos, ainda que atinjam o topo da pirâmide educacional, não conseguirão alcançar os mesmos níveis de rendimento que os brancos. Ou seja, a educação é um fator importante para o aumento de renda de todos os indivíduos, mas não é garantia de equidade.

Gráfico 2 – Rendimento mensal médio ao longo dos níveis de escolaridade por cor em faixas de idades de 25 anos ou mais



Fonte: PNAD 2006

4.4. Censo Escolar 2006: como a cor aparece na escola

O mapeamento das informações sobre o universo educacional brasileiro é feito pelo Censo Escolar. O Censo é um instrumento para o estudo da escola e de todos os possíveis fenômenos correlacionados à instituição. É desenvolvido em parceira com as secretarias estaduais e municipais de educação, e constitui-se dos dados das escolas públicas e privadas da educação básica nacional.

No caso deste estudo, tendo como foco a questão racial, a cor desponta como elemento que compõe uma distinta representatividade dos sujeitos na esfera de ensino, o que, por sua vez, se traduz em um processo de trajetória escolar diferenciado entre brancos e não-brancos. Nesse sentido, a tabela 3 demonstra alguns índices sobre os quais se decompõe o perfil do alunado na educação brasileira, o que indica uma baixa educacional dos afrodescendentes como categoria participante no processo de ensino-aprendizagem. Pode ser notado que o percentual de alunos pretos e pardos tende a decair comparando-se as matrículas na admissão e na conclusão do ensino fundamental. Assim, de maneira intuitiva, considera-se que os alunos de cor branca teriam uma progressão escolar melhor do que dos afrodescendentes.

Tabela 3 – Percentual de alunos por cor da admissão ao final do ensino fundamental

Cor	1ª série	8ª série
Branca	40,5%	45,8%
Preta	8,5%	7,6%
Parda	48,3%	44,6%
Amarela	1,3%	1,3%
Indígena	1,5%	0,6%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: Censo Escolar 2006

4.5. Avaliações em larga escala: a relação entre a cor e a proficiência

Para as avaliações em larga escala, procurou-se trabalhar com dados que obtivessem maior representatividade do contexto do ensino ministrado no Brasil. Para isso, levou-se em consideração as especificidades das avaliações dos estados e suas respectivas coberturas por regiões onde a demanda fosse diferenciada e, em justa medida, oferecesse resultados significativos do ponto de vista da questão da cor do aluno e de sua proficiência educacional. Assim, utilizaram-se os dados do Estado de Minas

Gerais a partir das informações colhidas pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. Do Estado do Rio de Janeiro, que possui um número expressivo de pretos e de pardos, aliado a um alto desenvolvimento econômico e uma má distribuição destes bens entre a sua população através das informações obtidas pelo programa de avaliação Nova Escola. Do Rio Grande do Sul, que se destaca por, ao contrário do Rio de Janeiro, possuir uma baixa população de pretos e pardos, e tem-se por base de informação, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. E, por último, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que cobre todo o território nacional. É digno de nota que o SAEB trabalha de forma amostral e que as demais avaliações são censitárias.

A fim de se avaliar o impacto das características estudadas na proficiência dos alunos, utilizaram-se os Modelos Lineares Hierárquicos. Às variáveis de interesse, que são cor preta e baixa condição socioeconômica, foram acrescentadas as variáveis gênero e defasagem idade/série, pois existe uma tendência maior de defasagem entre alunos do gênero masculino e de cor preta. Alves et al (2007), em seus estudos sobre a origem social e o risco de repetência, tendo como fator de interação a raça e o capital econômico, corroboram a idéia deste estudo quando verificam que o menino mostra-se como elemento de risco a uma repetência do aluno da 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas das capitais brasileiras. Do mesmo modo, o aluno que trabalha, apresenta-se com uma possibilidade a mais para repetir que aqueles que não estão em iguais condições. Também, a possibilidade de repetir dos alunos da 8ª série em instituições públicas das capitais brasileiras autodeclarantes pretos é acima dos que se declaram não-pretos. Dessa forma também se processa com o aluno que se autodeclara pardo, mesmo sendo o seu risco menor. Carvalho (2004) também confirma isto, em seus estudos sobre fracasso escolar, quando conclui que “pessoas negras de sexo masculino têm maiores dificuldades em sua trajetória escolar, seguidos de mulheres negras, homens brancos e, em melhor situação, mulheres brancas.” (s.p.).

Sintetizando a interpretação de todos os modelos construídos, pode-se dizer que em todos eles a cor preta influencia a proficiência dos alunos de maneira substancial, mesmo quando controlada as demais variáveis: defasagem, gênero masculino e, principalmente, condição socioeconômica. Ou seja, considerando dois alunos de mesma condição socioeconômica, de mesmo gênero, de mesmo nível de defasagem idade/série, numa mesma turma, o aluno preto tenderá a apresentar um desempenho pior que os demais, como pode ser constatado através dos modelos construídos e apresentados nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4 – Coeficiente dos Modelos Lineares Hierárquicos para a proficiência em Língua Portuguesa nos sistemas de avaliação considerados

Disciplina de Língua Portuguesa						
Avaliações consideradas			PROEB 2007	Nova Escola 2006	SAERS 2006	SAEB 2003
1º nível (Alunos)	Intercepto		205,5**	196,3**	218,7**	180,7**
	Gênero Masculino		-7,5**	-12,6**	-9,4**	-12,2**
	ISE		0,0	2,4**	1,1**	4,3**
	Cor Preta	Efeito direto	-10,3**	-5,8**	-10,5**	-13,5**
		Interação com o Percentual de Alunos de Cor Preta na Turma[1]	25,1**	10,6*	14,8**	21,6*
	Cor Parda		1,3**	0,3	-0,3	2,1**
	Defasagem		-16,0**	-12,5**	-19,5**	-15,1**
Interação	ISE X Cor Preta		-1,7**	-3,6**	-4,0**	-3,1
2º nível (Turma)	ISE médio da Turma[1]		14,2**	3,1	15,0**	22,8**
	Percentual de Alunos de Cor Preta na Turma[1]		-34,3**	-22,6**	-12,1**	-12,8**

Tabela 5 – Coeficiente dos Modelos Lineares Hierárquicos para a proficiência em Matemática nos sistemas de avaliação considerados

Disciplina de Matemática						
Avaliações consideradas			PROEB 2007	Nova Escola 2006	SAERS 2006	SAEB 2003
1º nível (Alunos)	Intercepto		212,2**	202,7**	224,1**	179,4**
	Gênero Masculino		3,0**	0,9	3,4**	4,1**
	ISE		0,4**	2,8**	1,6**	6,1**
	Cor Preta	Efeito direto	-12,5**	-7,8**	-13,7**	-13,5**
		Interação com o Percentual de Alunos de Cor Preta na Turma[1]	26,2**	13,7*	23,4**	24,3*
	Cor Parda		1,4**	0,5	-1,05**	1,8**
	Defasagem		-18,2**	-11,3**	-21,2**	-14,2**
Interação	ISE X Cor Preta		-1,3**	-3,5**	-3,9**	-4,5**
2º nível (Turma)	ISE médio da Turma[1]		11,1**	-6,7*	14,1**	22,3**
	Percentual de Alunos de Cor Preta na Turma[1]		-40,7**	-24,9**	-25,6**	-10,4*

* P-valor menor ou igual que 0,05.
** P-valor menor ou igual que 0,001.

[1] ISE médio da Turma e Percentual de Alunos de Cor Preta na turma, no SAEB 2003, equivalem a ISE médio da Escola e Percentual de Alunos de Cor Preta na Escola respectivamente.

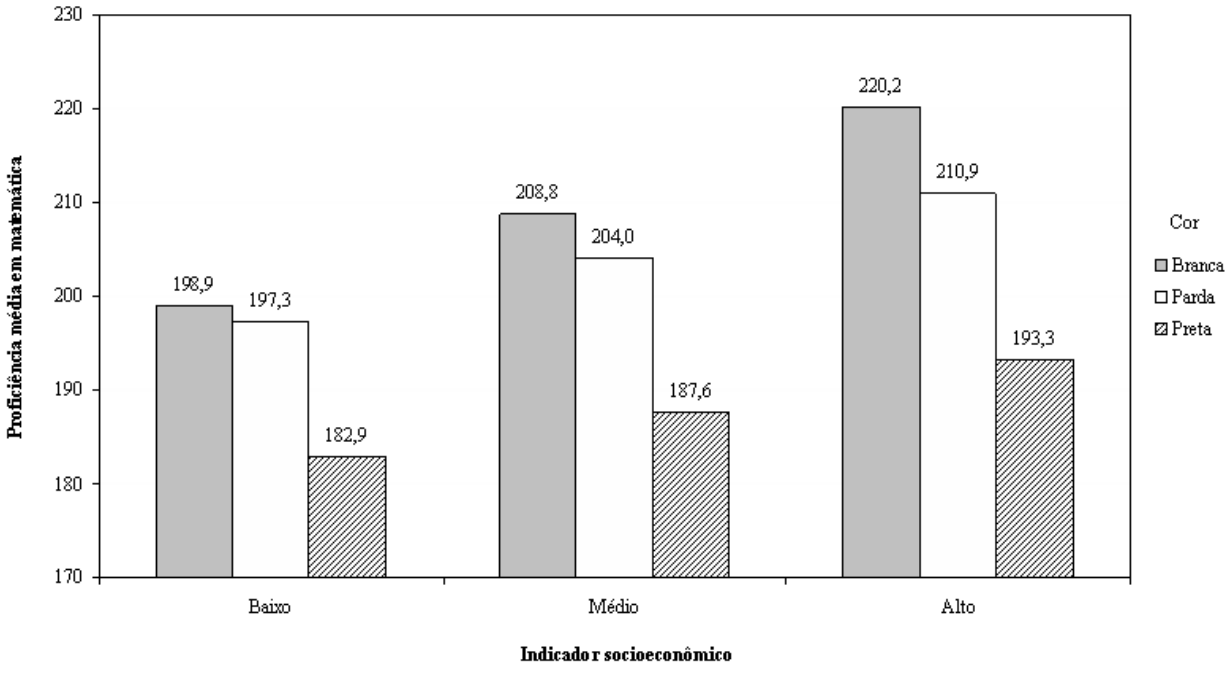
O gráfico 3 abaixo, ilustra essa conclusão obtida a partir dos modelos no caso do PROEB-2007. Como se pode ver, pelas médias de proficiências dos alunos segundo cor e em grupos por condição econômica[32], os alunos pretos apresentam em média proficiências substancialmente inferiores aos dos pardos e dos brancos. Em Soares (2005), pôde-se notar que o indicador do nível socioeconômico do aluno se associa a uma proficiência maior, enquanto variáveis referentes à defasagem do aluno como raça negra, gênero masculino se associam a uma proficiência menor. Ressalta-se também o fato deste estudo mostrar que as influências dessas variáveis: *raça negra e nível socioeconômico sejam* dependentes da turma em que o aluno está inserido. Na mesma linha de discussão, o estudo de Soares & Alves (2003) visou comparar os grupos raciais pela variável proficiência e nível socioeconômico. Observa-se, neste trabalho, que com o aumento do atraso escolar ao longo das séries diminui a diferença de proficiência entre brancos e negros. Porém, este é um resultado que não revela um aumento de ganho no desempenho dos pretos e sim uma baixa de rendimento dos brancos. A diferença entre

[32] Os alunos foram divididos em três grupos de mesmo tamanho (33,3%) segundo a condição econômica.

brancos e não brancos se associam a um aumento do nível socioeconômico do aluno e da escola, e é maior na rede privada.

Os resultados apresentados são importantes, na medida em que identificam desigualdades educacionais cuja explicação vai além das observadas para estudantes de diferentes condições econômicas. Mostram que de fato a diferença de desempenho entre pardos e brancos é substancialmente minimizada quando se controla as condições econômicas. No entanto, uma diferença ainda é observada no desempenho dos alunos pretos quando comparados a pardos e brancos, mesmo entre alunos de condições econômicas próximas, e pior, ainda que levadas em consideração outras condições relevantes como a defasagem idade-série. Esse é um indicativo da precarização das condições educacionais dessa parcela da população em relação das demais. Por outro lado, ela revela também uma dissociação do observado na relação entre a renda e a escolaridade em que pretos e pardos apresentam semelhanças de resultados.

Gráfico 3 – Proficiência em Matemática de cada cor ao longo dos níveis socioeconômicos em turma de 4ª série



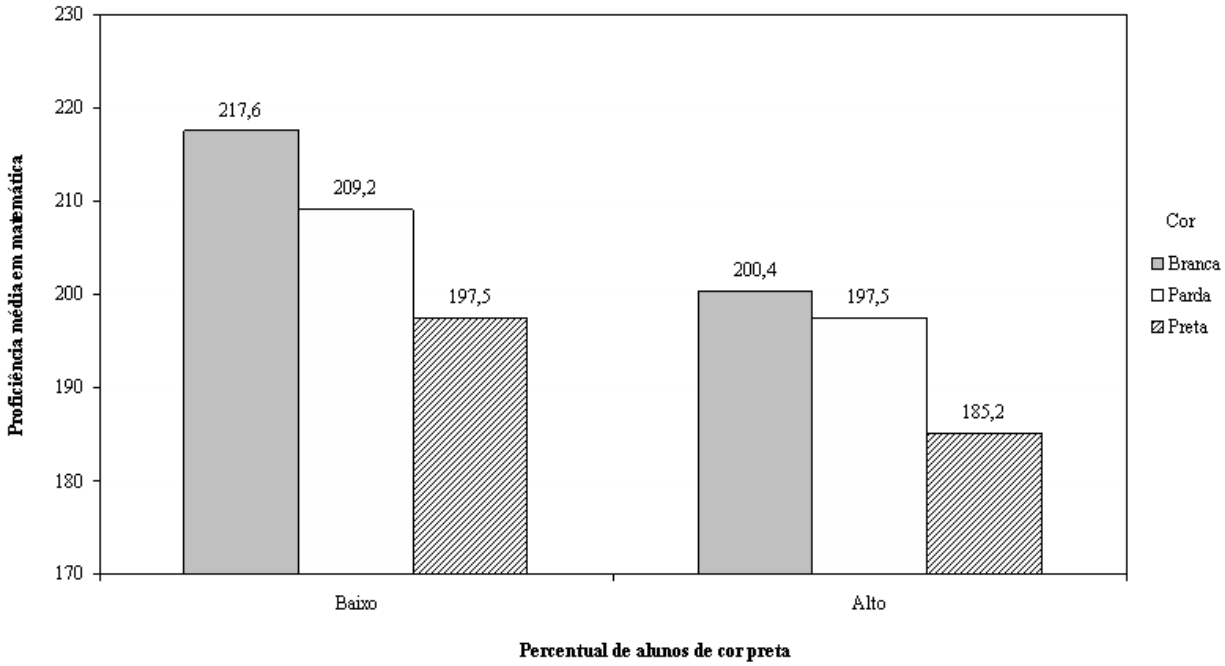
Fonte: PROEB 2007

Observaram-se também algumas interações substanciais nos modelos montados entre a condição socioeconômica e a cor dos alunos: apesar dos alunos, de uma forma geral, tenderem a apresentar um desempenho maior com melhores condições socioeconômicas, os alunos pretos geralmente se beneficiam menos. Tal fato pode ser constatado nos modelos criados devido à presença de interações significativas entre a cor preta e o indicador socioeconômico (ISE). Isto é, o coeficiente do termo de interação (cor preta x ISE) é negativo o que mostra que a população de alunos de cor preta tenderá a apresentar um crescimento menor da proficiência à medida que a condição socioeconômica sobe.

Ressalta-se novamente, observando os modelos, que os alunos que se auto-declaram pardos não possuem o mesmo desempenho dos alunos declarantes pretos, como pode ser notado pelo coeficiente positivo associado à variável cor parda na maior parte dos modelos construídos. Os pardos, por sua vez, possuem desempenho igual e, em algumas circunstâncias, superior ao do branco (ver tabela 4 e 5) quando se consideram as mesmas condições.

Notavelmente nos modelos hierárquicos pode se constatar a influência das variáveis de composição de turmas no desempenho dos alunos. Surpreende o fato de que turmas com maior concentração de estudantes de cor preta se associam a menor desempenho de todos os alunos, e não apenas os que se declaram pretos. Esse fato é ilustrado pelo gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4 – Proficiência em Matemática de pretos e não-pretos em turmas de 4ª série com diferentes concentrações de pretos



Fonte: PROEB 2007

Assim pode-se intuir que talvez haja um determinado sistema de organização das turmas dentro de algumas escolas (*enturmação*) cujo critério preponderante seja baseado no desempenho escolar do aluno. Infelizmente, tendo os pretos um pior desempenho que os demais, teriam essas turmas um maior percentual desses alunos. Isso explicaria em parte o fenômeno. O que fica claro é que esse expediente quando existe não parece, em geral, produzir uma melhora dos resultados, ao contrário, piora os resultados de todos os alunos que são destinados a essas turmas. No entanto, é preciso estudos específicos para aprofundar a explicação desse fenômeno. É o caso da análise dos efeitos que estão diretamente ligados a influência das variáveis de turma do Relatório Contextual da Avaliação da 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública de Minas Gerais, que deixou à mostra notórias observações sobre a relação de composição de turma. Segundo resultado do relatório (MINAS GERAIS, 2006) o desempenho dos alunos cai se estes pertencem a uma turma com elevada percentagem de defasagem, elevado porcentagem de pretos e de alunos com baixo nível econômico. Pode haver, evidentemente, uma carência de assistência apropriada a essas turmas, o que beneficiaria a todos os alunos e principalmente os pretos.

5. Uma explicação para a desigualdade sócio-educacional do negro – discutindo a hipótese

5.1. O retrato da escola: a educação em perspectiva

O racismo está presente nos mais diversos meios em que há relações e interações sociais na sociedade brasileira. Fala-se daquele tipo de racismo que é fruto de uma composição social, em que se encontram bem segmentadas as disposições hierárquicas de poder entre os grupos. No entendimento de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), como já foi esboçado anteriormente, determinadas construções no seio da sociedade (re)forçariam as distinções e perpetrariam privilégios. Nesse caso, a cor é evidentemente um elemento que fica posto como dicotomizante, ou seja, que estabelece a separação e, ao mesmo tempo, categoriza os indivíduos em escalas que podem ser assim consideradas:

i) o homem negro, pobre, sem escolaridade: constituindo uma maior parcela que caracteriza os bolsões de miserabilidade;

ii) o homem branco, classe média, escolarizado: perfil clássico daqueles que detém o capital e também a maior e melhor parcela dos bens e serviços que viabilizam uma existência digna e confortável.

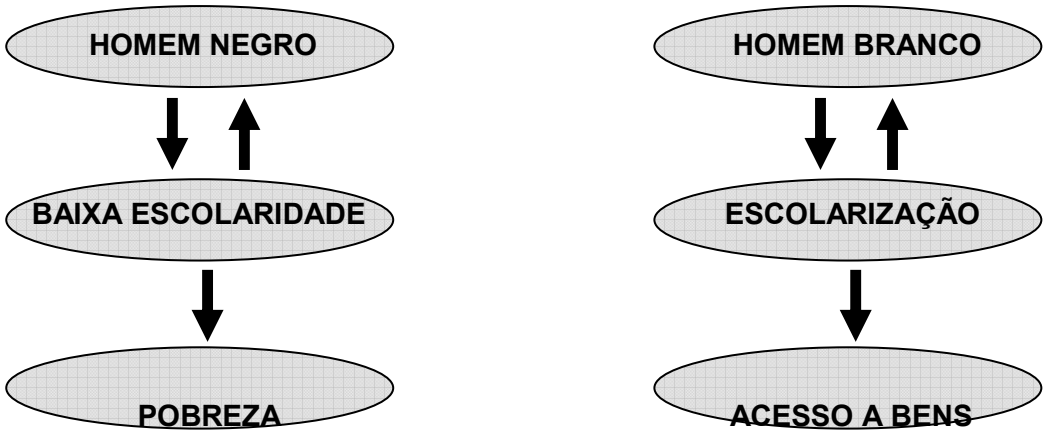
Viu-se, por meio do cruzamento das variáveis cor e escolaridade[33], o quanto há de distância entre os dois grupos de indivíduos considerados, pretos e brancos, em se tratando da educação. Pela análise do já referido gráfico, as fases do ensino que correspondem, respectivamente, à graduação e à pós-graduação não são de acesso geral à grande massa da população brasileira. Porém, poucos conseguem acessar tais níveis de aprendizado, nos quais se concentram, como grande maioria, os brancos. No contra ponto, desse esquema socioeducacional, pretos e pardos tendem a ocupar com mais significância as faixas iniciais do ensino. Contudo, ao se analisar o grupo que não possui escolaridade, será o preto que mais se destaca nessa situação. Todavia, todos (assim, considera-se brancos, pretos pardos), quando no ensino, conseguem converter tempo de

[33] Ver gráfico 1 da página 71.

estudo em renda[34], sendo que prevalece uma desigualdade de rendimentos em todas as faixas de ensino que deixa consideravelmente o branco em situação de vantagem com relação ao não branco. Assim, pretos e pardos não conseguem estabelecer o mesmo patamar de ganhos em situações de aprendizado iguais ao dos brancos, ainda que consigam atingir os últimos degraus do ensino

A seguir, apresenta-se um esquema de como se dispõe, de maneira mais comum, os trajetos que ambos os grupos de cor (negros, inclui-se nestes os afrodescendentes, e brancos) realizam durante suas vidas, quando se associa o aprendizado escolar com a conquista de bens no âmbito das relações civis. O objetivo não é retratar a escola como uma instituição, única, capaz de elevar o *status* e, por sua vez, o padrão de vida do sujeito. Mas, sim, pensá-la como uma coadjuvante nas possibilidades de ser uma facilitadora dos movimentos sociais, ao acrescentar em sua proposta de educar – no sentido de preparar o indivíduo a uma vida em sociedade, favorecendo-o ao exercício pleno da cidadania –, uma proposta também de capacitar os sujeitos para que estes se insiram no mercado como profissionais com habilidade o suficiente para ocuparem determinadas funções.

Figura 1 – Esquema representativo do ciclo mais comum de trajetória sócio-educacional de negros e brancos



[34] Ver gráfico 2 da página 73.

O que tem sido mais comum observar, em trabalhos que tratam de desigualdades sociais no Brasil, é que variáveis como nível socioeconômico e escolaridade permitem inferir sobre o perfil etnográfico da população. E ainda, nessa discussão, tais variáveis permitem deduzir daquilo que pode ser acessado ou não pela população considerada, de negros e brancos, com relação aos benefícios sociais.

O esquema apresentado é uma mostra do que tem sido levantado, através de inúmeros estudos, sobre o ciclo de vida das distintas populações consideradas. Nos trabalhos de Barros e Mendonça (2000), Hasenbalg e Silva (2000) e Pastore e Silva (2000), são feitos levantamentos sobre o processo de estratificação social e desigualdades, o que dimensiona o quanto negros e brancos assumem papéis distintos no meio social. Como se vê, nos dados obtidos do PROEB-2007[35], verificou-se que o aluno de cor preta apresenta uma proficiência no ensino inferior ao aluno pardo e branco ainda sob as mesmas condições econômicas Nesse contexto, a educação deveria se apresentar como uma proposta de minimização das diferenças, criando possibilidades de se fazer uma equidade entre os distintos grupos. De certa forma, constituir-se-ia como um campo em que os meios de capitalização de cultura, no sentido de absorção de conhecimentos orientados para uma dinâmica de mercado, poderiam (re)definir esses trajetos de um ou outro indivíduo considerado como participante de um grupo minoritário, particularmente, de negros. Não espera com isso, numa dimensão utópica, transformar a realidade de precariedade sócio-educacional de todos os não brancos. Mas, fazer com que muitos possam adquirir uma ascensão social e escolar.

Muitos autores partilham do pensamento de que a educação deveria ser um investimento em capital humano. Ou seja, a idéia de se ter um corpo de trabalhadores com conhecimentos técnicos suficientes para dar conta da dinâmica do mercado empregador. Barros e Mendonça (2000), por exemplo, discutem a questão dos fatores que determinam o desempenho escolar dando destaque à educação como um meio provável de se montar uma reserva humana para o mercado de trabalho. Porém, acredita-se que há um sentido para a educação que vai além dessa dinâmica tecnicista. Pensa-se esta consubstanciada na premissa de uma formação com um sentido mais social, mais humano. Para Marlene Ribeiro (2006) seria uma forma de viver a educação escolar em que o sujeito estaria imerso em sua própria história e cultura, de maneira particular, local e global, possibilitando, ao mesmo, recursos de análise e reflexão do seu papel no contexto social, com possibilidades reais de intervenção nesse processo. Ainda nesta perspectiva, Patrizia Piozzi (2007) fala sobre uma educação que valorize o universo cultural e que dê conta de recuperar o passado e o saber daqueles que são tidos como derrotados. Soma-

[35] Ver gráfico 3 e 4 das páginas 78 e 80, respectivamente.

se a isto o uso de políticas orientadas para a promoção social e racial daquele que é considerado diverso. De certa forma, estes autores são concordantes como o pensamento de Paulo Freire (2005) que via na educação, na sua particularidade do ensino, atribuições que são indissociáveis a este processo como, dentre tantas: i) respeito aos saberes dos educandos; ii) risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; iii) reconhecimento e a assunção da identidade cultural; iv) apreensão da realidade; v) convicção de que a mudança é possível; e vi) compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Como se vê, conforme mostrado na figura 1, ao se tratar, especificamente, da população negra, o mais comum a ser ressaltado é uma associação direta com a baixa escolaridade. A escolarização que é oferecida não tem correspondido a uma proposta de equidade, no sentido de efetivar a garantia de uma educação de qualidade a todos, que possibilite a construção e o reconhecimento dos direitos políticos, civis e sociais dos educandos e, como propõe Marshall (1967), um processo social de aprendizagem reflexiva. Na maioria dos casos, cumpre uma função básica de ensinar as letras e os números sem possibilitar expectativas maiores, que possam ir além de um estado de miserabilidade do conhecimento, perpetuando um ciclo contínuo que redunda em um estado de perene pobreza intelectual e econômica. No caso da população branca, existe um caminho diferenciado, há uma acessibilidade constante e acentuadamente representativa destes na educação. Por conseqüência, isso significa uma maior possibilidade de acesso aos bens do Estado. Entenda-se por estes o mercado de consumo, podendo assim fazer uso de serviços como de saúde, de alimentação e um re-investimento na educação, com a oferta de ampliação do aprendizado, agregando valores do conhecimento de línguas, de artes, e etc.

É bem verdade que a sociedade brasileira não se constitui numa dimensão tão somente bipolar, ficando assim restrita a um universo só de negros e outro de brancos. O que se tem, de fato, é a existência de uma configuração social que, entendida na disposição de cores, se manifesta com a presença de uma população de pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Na direção dessa policromia social, deflagrada frente às categorias de cores cunhadas pelo IBGE, busca-se então melhor compreender qual seria o perfil do povo brasileiro e quais os espaços que seriam legitimados por uma relação de desigualdades historicamente construídas. Um sentido de desigualdade que, segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2002), nasce nos países colonizados com o trabalho escravo, o caráter agrário-exportador e o preconceito frente a diferença do outro, o que determinou uma “estratificação social de caráter hierárquico”. (p. 257). Hoje, o que se percebe é que existem espaços bem definidos nesse contexto de hierarquias. No que pode ser dito, por exemplo, a população prisional do Brasil é, em sua maioria, representada por pretos e

pardos, cerca de 65% destes, de acordo com informações do Ministério da Justiça. Os conjuntos habitacionais que são tipicamente denominados por favelas[36] possui uma presença significativa de pretos e pardos, num total de 66,1%, segundo informações disponibilizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea. De igual forma, este segmento populacional fica condicionado a um tipo bem definido de inserção no setor de empregamento, ocupando serviços que requerem pouca habilidade cognitiva e que também não exijam uma associação direta com a imagem, que, quando requerida, tende sempre ao biotipo europeu. Por que desse fenômeno? Pode-se inferir que, obviamente, por existir uma baixa progressão destes indivíduos no sistema educacional e, por conseqüência, a sua fraca inserção nas carreiras superiores, na formação acadêmica, cria-se uma lacuna social que abre brecha para que esses sujeitos sejam vítimas constantes do seguinte círculo vicioso: baixo aprendizado associado a uma imobilidade social legítima e consolidada. Seguindo o pensamento de Cury (2002), "a não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração "caolha" ou muito perigosa do direito à diferença" (s.p.). Para o autor, o não reconhecimento da igualdade abriu brechas para que tivesse passagem todos os tipos de racismo que assolaram o século passado.

Entende-se a educação como um bom investimento na transformação da realidade social de pretos e pardos na medida em que funcione como uma instância que acrescente, junto ao processo de construção da informação e do conhecimento, valores que possam cunhar uma (re)afirmação da identidade racial e cultural de pretos e pardos. Isso nem é novidade, visto que existem diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Vê-se a Lei 10.639/2000 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Básico. Fato é que, ainda assim, tem-se revelado uma contradição nas práticas e usos do processo educacional oferecido pela escola, naquilo que se constata, ou melhor, evidencia-se como movimento racializante por parte de educadores e até mesmo alunos. Reporta-se à pesquisa realizada por Marília Carvalho, pesquisadora que vem se ocupando com o tema: *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça*, desde o final dos anos 90. Com essa pesquisa, seu objetivo foi o de identificar, no universo escolar, questões que possam influenciar o fraco desempenho educacional de alunos, em particular meninos, considerados negros. Seu trabalho foi realizado em uma escola pública da capital paulista, que atende a 670 alunos do Ensino Fundamental e Médio. Com turnos funcionando pela manhã e à tarde. A escola conta com 40 professores e professoras,

[36] Construções que caracterizam-se por sua irregularidade, desordenamento, imprevisibilidade e informalidade, típicas de países pobres e em desenvolvimento.

todos/as com curso superior, quase todos com jornada de 40 horas semanais e apenas 20 delas em sala de aula. As condições de funcionamento do estabelecimento de ensino são adequadas, especialmente, se comparadas com outras escolas da região. Todas as classes têm 30 alunos com composição social heterogênea. A pesquisa teve como foco as oito classes de 1ª a 4ª séries, totalizando 243 crianças. Para o registro da atribuição de cor por parte dos alunos, foi solicitado às professoras, durante a entrevista, que os classificassem de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena)[37].

A par das dificuldades enfrentadas pelas crianças para responder as perguntas acima, o que, por si mesmo, pode ser muito revelador dos problemas da classificação racial brasileira, os resultados da pesquisa foram impressionantes, pois a hipótese da autora se confirmou nos resultados apurados. Segundo a hipótese de pesquisa, a classificação racial feita pelas professoras teria como referência não apenas características fenotípicas, sexo ou nível socioeconômico, mas igualmente o desempenho escolar dos alunos. A partir da quantificação das proporções de heteroclassificação racial dos alunos por parte das professoras foi possível reunir evidências que permitiram afirmar que "a atribuição de raça feita pelas professoras não se relacionava exclusivamente às características fenotípicas das crianças, a seu sexo e à percepção que tinham quanto à renda de suas famílias, mas também a seu desempenho na aprendizagem, independentemente de seu comportamento ser considerado como disciplinado ou não" (Carvalho, 2005: 94). Prossegue a autora:

> [...] Se lembrarmos que a avaliação escolar utilizada nesse caso é construída pelas próprias professoras, podemos supor que elas tanto tendiam a perceber como negras crianças com problemas de aprendizagem, com relativa independência de sua renda familiar, quanto tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras.
>
> Isto é, se pensarmos que o *status* da criança no âmbito da escola depende tanto de sua renda familiar quanto de seu desempenho, podemos supor que o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras do que quando a autoclassificação é usada, decorreria tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de, simultaneamente, avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras. Esse fenômeno é particularmente intenso

[37] As crianças, por seu turno, responderam, durante o período de aula, a um pequeno questionário com duas questões: (i) Qual a sua cor ou raça? e (ii) Como você se classifica na lista abaixo? Marque apenas um. (categorias do IBGE).

> em relação aos meninos, o que indica a presença de uma associação, no quadro de referências utilizado pelas professoras para avaliar as crianças, entre um tipo de masculinidade negra e o baixo desempenho na aprendizagem. (Carvalho, 2005: 94)

O Centro de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais – CAEd, realizou em 2008, uma série de Grupos Focais – GF[38], dos quais 3 trabalharam, especificamente, com temáticas raciais. Os grupos eram compostos por crianças de 10 a 12 anos de idade, matriculadas na 4ª série do ensino fundamental, em escolas da rede pública estadual de diferentes cidades do Estado de Minas Gerais (Juiz de Fora, Varginha e Montes Claros). Destes, 1 GF foi realizado somente com alunos declarados como de cor preta e 2 foram feitos com alunos distribuídos entre pretos, pardos e brancos. Todos os GF ficaram com uma média de 10 participantes. Quanto aos temas propostos para a discussão, levou--se em consideração aqueles que propiciassem uma relação maior de apreensão das falas dos alunos, nos pontos destacados como elementos de conflitos na escola. Assim, surgiu a categoria *Aspecto*s *emocionais* com o intuito de levantar a opinião dos alunos sobre a escola e seus valores pessoais. Na categoria seguinte, *Desempenho,* procurou-se perceber as possíveis diferenças entre os grupos de alunos (pretos e não pretos), ao ponto de destacá-los distintamente em seus aprendizados. Por fim, em *Relações sociais*, traçaram-se questões sobre como os alunos se vêem na escola e na sociedade

As falas dos alunos, na pesquisa dos Grupos Focais, quase que são unânimes em demonstrar que existe uma diferença entre eles (pretos e não pretos), mas com pouca compreensão destes dos fenômenos que estão por detrás dessa relação de desigualdade. O que fica muito explicitado em suas concepções é que a sociedade criou um modelo de comportamento para o afrodescendente, cujos valores de depreciação do *eu* encontram-se intrínsecos. Ou seja, o papel que o preto ou o pardo assume de mal caráter, bandido, indolente, etc que é corroborado até mesmo pela mídia impressa, televisiva e digital, retorna a estes indivíduos como forma de retaliação social. Como coloca um aluno: *os bandido na maioria é da nossa cor, aí eles pensam que a gente é igual.*

O afrodescendente passa a ter que lutar para conquistar, a peso dobrado, as possibilidades que, *a priori,* deveriam encontrar-se, democraticamente, disponíveis a todos, indistintamente. Outro fator, é que as relações de poder que se criam nesse

[38] Foram feitos 15 Grupos Focais com a proposta de fundamentar a reformulação das questões que seriam trabalhadas no dicionário contextual do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB 2008.

contexto podem, sob certa medida, criar induções nos grupos raciais desfavorecidos de que estes são, sem solução possível, desprovidos de certas capacidades como a cognitiva, o que os tornariam limitados no ensino e no trabalho. Por conseqüência, pouco investimento em seus aprendizados, com posterior baixa oferta de empregos e salários.

5.2. Poderia ser esse o caminho?

A proposta de reestruturação da vida social de grupos oprimidos não é, sem dúvida, um investimento fácil. Por outro lado, requer muita discussão, análise das dificuldades, estudo e implementação de políticas específicas. Isso é um processo longo, demorado e desgastante, por ter que envolver muitas esferas de atuação pública como grupos de movimentos civis, academias, pesquisadores, organizações políticas, assim como o próprio Estado. Todo esse investimento faz-se no sentido de priorizar medidas que possam elevar o poder de participação social de tais grupos como, até mesmo, minimizar as resistências históricas que são perpetradas através de uma dinâmica social, ao mesmo tempo, seletiva e segregadora. Nesta perspectiva, cabe o pensamento de Curi (2008) quando diz que: a desigualdade social impõe certos obstáculos à construção de uma igualdade civil quando, junto a esta, se vá também instaurando uma minimização da discriminação racial, de gênero, idade e etc.

"A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença." (CURI, 2002 p. 255). Para Jamil Curi, ela, a igualdade, significa ainda o norte que indica o sentido da luta pela redução da desigualdade e eliminação da discriminação. Nessa perspectiva, a igualdade civil que se pretende é, primeiramente, a equiparação de poderes. Entende-se que esses poderes são aqueles que implicitamente estão à disposição dos cidadãos de forma a permitirem os seus acessos aos bens que circulam no sistema social. Assim, entende-se que o acesso à educação, à saúde, à alimentação, à moradia são direitos inalienáveis à condição de vida e que se tornam um tipo de poder que, na sociedade brasileira atual, bem poucos conseguem ter. Estes direitos fazem parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e estão presentes também na Constituição Federal Brasileira, de 1988, em seu art. 208, § 1º, que define a educação, por exemplo, como um direito público subjetivo. Segundo Clarice Seixas Duarte (2004), esse direito é "uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição

especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual." (p.113). Ou seja, é a possibilidade do indivíduo se voltar contra o Estado, através de um movimento jurídico, para obter os seus benefícios que estão garantidos em lei. Transformar a objetividade da lei na subjetividade do seu direito, no caso específico do direito à educação *versus* o direito à escola.

A população pobre é a que mais sofre a precariedade de qualquer natureza de serviços e também que mais ignora que tem direitos reconhecidos em lei que garantem o seu acesso a eles. Com vistas a essa condição de contrariedade social, pensa-se que uma boa proposta a ser invectivada pelo Estado seria a de uma escola, onde se pudesse trabalhar, segundo os princípios estabelecidos por autores como Marshall (1967), Freire (2005), Ribeiro (2006), Piozzi (2007), uma educação para a liberdade do pensamento, a transformação social, que tenha em suas práticas o mergulho no passado, regatando a história e a cultura.

No imaginário social, população pobre no Brasil é também sinônimo de uma população que, em sua grande parcela, é constituída de negros. Por seu turno, estes estão alijados efetivamente do processo de aquisição dos benefícios mínimos de subsistência que estão na ordem de regulação dos padrões existenciais básicos. Como população pobre, sem dúvida, os negros ficam distantes da disputa por uma educação. No processo educacional, a aprendizagem não requer somente ir à escola. Antes sim, vêm acompanhada de necessidades básicas que compreendem todo um contexto existencial do aluno. Estão implícitos nessa dimensão da aprendizagem a possibilidade de se ter uma boa alimentação, uma boa saúde, materiais didáticos e estímulo para construir o conhecimento. Resumem-se, assim, essas variáveis em um estilo de vida que denote qualidade. Minayo *et. al* (2000) define qualidade *de vida* como sendo uma idéia do entendimento humano, que vem se aproximando a um tipo de contentamento característico da vida em família, no amor, na sociedade e no ambiente e à própria estética existencial. Implica o quanto se consegue realizar uma síntese cultural de tudo o que está implícito na vida social, considerando o seu modelo de conforto e bem-estar. Minayo entende então que esta qualidade de vida é, dessa forma, "uma construção social com a marca da relatividade cultural."(s.p.).

Numa sociedade, como a brasileira, que, em pouco mais de um século, passou-se de um regime escravocrata a uma abertura democrática, vivendo hoje em uma era na qual o capitalismo é uma força motriz do mundo e da globalização – a tônica corrente das relações globais – cria-se uma expectativa, por parte de muitos que estudam a dinâmica da sociedade, sobre como irão se resolver os problemas das acentuadas diferenças sociais existentes. Brancos e não-brancos em patamares existenciais tão díspares. José

Alcides Figueiredo Santos (2005), em seu trabalho sobre os *efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil*, entre tantos apontamentos importantes, destaca que:

> Os empregos assalariados de classe média revelam as maiores discrepâncias de renda entre os grupos raciais. Apenas em torno de um quarto desses empregos são ocupados por não-brancos, mas em contexto de maior desvantagem relativa. O *gap* de renda a favor dos brancos entre os empregados especialistas revela-se bastante grande apesar do controle estatístico da educação dos indivíduos. (p.48).

Para o autor, esta é uma situação que denota um privilégio, pois a "vantagem racial diferenciada por classe contribui para a manutenção das distâncias de renda entre as categorias de classe e reforça a reprodução da desigualdade racial." (p.51). Ou seja, Santos entende que para o assalariado da classe média que obtém mais privilégios de classe, presume-se maiores vantagens raciais.

No Brasil, o problema da desigualdade social, que está implantado desde a raiz dos tempos coloniais, é, por correlação direta, um problema de desigualdade racial. Não há como deixar de criar um paralelismo contextual que tenha as duas formas de desigualdades vistas e entendidas, em determinadas circunstâncias, como uma só expressão de vulnerabilidade social que atinge mais abertamente aos não-brancos. Houve uma clivagem imposta pela condição de inferioridade que o negro representava naquele momento, pós-escravidão, que o submetia aos padrões mais vis de convívio com o branco. Sua etnicidade, sua moral, sua estética não foram considerados o suficiente para que rompessem os grilhões do tempo que se arrastam ainda aos dias atuais como forma de maus-tratos. No passado, o martírio era direto e bem objetivo, representando-se assim em função do cativeiro, das chibatadas no tronco, pois a destituição de direitos era absoluta. Com o presente, há um sofrimento silenciado pela constituição de direitos que ainda não se fazem praticados, veementemente. Ou seja, romperam-se as grades da senzala, mas os espaços continuam segmentados e hierarquizados, impossibilitando a plena mobilidade dos negros. Há barreiras no mercado de trabalho, na trajetória educacional, que compreende todas as etapas da escolarização, como em tantos outros eixos que compõem a sociedade. Não há chibatadas, porém existe ainda o sofrimento imposto pela dor da rejeição, da fome, da miséria que ainda são elementos presentes nas

estatísticas que engrossam estudos e levantamentos de pesquisadores e institutos de pesquisa.

Carlos Roberto Jamil Cury (2002) faz uma reflexão sobre o processo de desigualdade que se consolidou nas sociedades coloniais:

> [...] o caminho europeu, no sentido das conquistas de direitos consagrados em lei, nem sempre foi o mesmo dos países que conheceram a dura realidade da colonização. E, mesmo no meio dos países colonizados, ainda resta avaliar o impacto sociocultural da colonização quando acompanhada de escravatura. A conquista do direito à educação, nestes países, além de mais lenta, conviveu e convive ainda com imensas desigualdades sociais. Neles, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminação étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos destes países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes na sociedade. (p.258)

Já está consolidado, na consciência dos cidadãos, o pensamento de que o quadro social brasileiro não é nada animador para os negros e afrodescendentes. Esta idéia não é uma simples inferência sobre algum fato, mas, antes, uma constatação real e inequívoca de agudas contradições que se consolidaram através dos tempos. Frente a isso, de alguma forma, as evidências propiciaram, em muitas ocasiões, discussões em várias instâncias – políticas e institucionais –, sobre a problemática da desigualdade. O século XX foi fecundo para isso. Momento pelo qual, principalmente os grupos de movimentos negros, buscaram, através de muita luta, a criação de medidas, cujo sentido fosse o da minimização dos cruciais efeitos do preconceito e da discriminação. Assim, tem-se a criação de políticas que se orientam pelas especificidades de determinados grupos que são tidos como singulares pela própria inobservância da sociedade quanto à distribuição uniforme das possibilidades de *ser* e *ter*. Ou seja, de serem sujeitos de fato e de terem acesso igualitário a toda forma de bem, inalienável ao indivíduo, como propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, pela ONU:

> *Artigo I:* Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.
>
> *Artigo II:* Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
>
> *Artigo VI:* Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.
>
> *Artigo VII:* Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.
>
> *Artigo XXII:* Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.
>
> *Artigo XXIII:* 1.Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. 3. Toda pessoa que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
>
> *Artigo XXV:* 1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.
>
> *Artigo XXVI:* 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (BRASIL, 2009)

Em virtude dos apelos de variadas frentes populares e institucionais pela garantia dos direitos sociais, as políticas passam a ser um dispositivo que se torna inevitável de ser posto em movimento pelo Estado. Segundo Cury (2005), ressaltando o aspecto inclusivo de tais políticas, elas devem ser entendidas como mecanismos táticos

orientados no sentido de universalizar o direito civil, político e social. Com isso, propiciam, através da intervenção Estatal, a aproximação daquilo que é tido como valor formalmente proclamado na ordem jurídica do valor real existente nos casos de desigualdades. Para o autor, as políticas abarcam os indivíduos, amparadas no Estado, através do princípio da igualdade de oportunidades e por aquele princípio que coloca todos em condições iguais perante a lei. Elas não se voltam especificamente ao indivíduo em razão de seu laço cultural, étnico ou religioso. Pois, as políticas possuem como objetivo impedir qualquer tipo de ação discriminatória que inviabilize a uniformização das possibilidades a todos. (p.14-15). A mesma lógica conceitual é adotada por Flavia Piovesan (2005), quando analisa o movimento das políticas dentro de um caráter afirmativo. Para ela, essas políticas servem para atenuar e minorar as conseqüências de uma discriminação que vêm de longa data, elas realizam uma finalidade pública que é importante para a democracia: garantir o direito à igualdade, certa no pensamento de que a igualdade precisa consolidar-se no respeito às diferenças.

As políticas são movimentos imprescindíveis quando, independente da sua própria ação, elas abrem um campo de discussão valioso sobre os papéis sociais, de um povo, que, historicamente, foi construído em razão de uma assimetria de oportunidades. Não se considera aqui a pertinência ou não dos seus resultados, mas a relevância dos debates que vigem adormecidos na consciência de uma considerável parcela da sociedade brasileira. Um contingente que desconfia dos dados que tratam dos quadros de miserabilidade social dos não-bancos. E que apostam também na premissa de que o Brasil é igual e pacífico na ordem das relações sociais, pois, tem-se a possibilidade que essas mesmas pessoas fazem do cotidiano uma relação silenciosa de atitudes discriminatórias, senão de uma forma direta, renegando o convívio com o seu diferente, ao menos sendo permissivas em aceitar e propagar idéias como, por exemplo, *piadinhas* de cunho pejorativo que afetam a imagem e postura do negro / preto na sociedade. Paul Singer (1998), ao fazer uma pesquisa com mais de 5 mil brasileiros para entender a questão do preconceito entre brancos e não-brancos, constatou que no Brasil está na ordem do dia ser anti-racista e não preconceituoso, as atitudes discriminatórias podem ser bem disfarçadas, fato que não nega a sua existência e suas conseqüências. Existe um grande número de dados quantitativos que comprovam a inferioridade econômica e social dos brasileiros não-brancos quando comparados aos brancos. Para se evitar escorregar nas artimanhas do racismo, não se deve rejeitar a idéia de que atitudes discriminatórias existem e que ainda, minimamente, reforçam a perenidade de um contexto secular de desigualdades raciais.

É esse mesmo o caminho? Muitos têm se deparado hoje com esta interrogação, quando o assunto tratado é sobre a pertinência de se fazer uso de políticas específicas a

determinados grupos sociais. Mas, a lógica dos acontecimentos que determinam vidas e orientam comunidades inteiras a se circunscrever em bolsões de pobreza, de miserabilidade não só material como também moral, exige, talvez, uma reposta como forma de pergunta a se (re)fazer aos que questionam a eficiência de tais políticas: Qual seria o melhor caminho então? Sabe-se que é difícil encontrar solução imediata ou a médio e quiçá em longo prazo que seja merecedora de total credulidade na solução de problemáticas tão complexas quanto àquelas que são colocadas em pauta pelas desigualdades de negros e afrodescendentes na sociedade brasileira. A complexidade surge, em parte, em razão de um contexto que produz uma conformação social tão multifacetada. Ou seja, uma sociedade que é híbrida ao ponto de não poder dizer com clareza qual a raça / cor do seu povo, ou melhor, que não existe uma característica própria. No caso, aquela que mais se aproximaria de uma identidade brasileira é a do mestiço.

A aposta que se faz, em razão de toda a discussão empreendida, é que de, alguma forma, precisa-se consolidar ações que viabilizem meios reais de mudanças para negros e seus descendentes. Tais ações, hoje, materializam-se em políticas que se orientam para a superação das dificuldades dos grupos socialmente desfavorecidos. As políticas por si só não serão suficientes, se não existir uma convergência de forças que façam valer o princípio de suas medidas.

Por hipótese, pensa-se que um bom conjunto de medidas políticas que poderiam ajudar no fortalecimento da imagem social da população de negros no Brasil, além daquelas que possibilitam outros tipos de movimentos como, por exemplo, seus acessos ao sistema educacional, são as que, em algum momento, tivessem como fim o fortalecimento dos seus poderes: político, social, intelectual e, também, o de consumidor. Ilana Strozenberg (2006), ao analisar o papel do negro no mercado consumidor, diz que “as mudanças de comportamento relacionadas ao mercado têm um pé na realidade sócio-econômica” (s.p.). Fortalecer uma classe média negra brasileira é abrir espaço para participações maiores do negro nos espaços sociais. Pois, diferentemente do que acontece nos Estados Unidos, aqui os negros não sofrem perseguições por ocuparem os mesmos ambientes que os brancos. Ao contrário, negros bem sucedidos como intelectuais, políticos, empresários, artistas e esportistas transitam tranquilamente pela alta sociedade, estabelecendo relações, sem maiores constrangimentos pela sua cor. Obviamente que não se quer advogar, aqui, em defesa dos seguintes pontos:

i) a hipótese do desaparecimento do racismo com o aumento da variável econômica. Antes sim, ressaltar que, é própria da cultura brasileira relacionar

poder econômico com *status* social, sendo indiferente a origem racial do indivíduo neste momento.

ii) a hipótese de uma classe média negra que não consiga se render aos valores de uma cultura branca. Ou seja, uma vez que se insira num patamar de poder, típico da classe média branca, uma suposta elite negra passe a considerar para si uma ideologia de vida de uma sociedade burguesa branca e, por conseguinte, não corresponder mais aos seus valores identitários, culturais e históricos.

Considerações finais

O presente trabalho fez um levantamento sobre o contexto social e educacional dos considerados não brancos (pretos e pardos) na sociedade brasileira. Principalmente, foi, através da educação, que se teve um maior enfoque nas questões sobre a desigualdade. A partir do que foi dito, conclui-se que, a trajetória escolar do aluno de cor preta, de uma maneira muito singular, é marcada por uma potencial exclusão do sistema de ensino. Tal fato remete a uma necessidade de se reconsiderar, ainda que seja no discurso, as políticas educacionais, especificamente aquelas cuja abordagem tem sentido afirmativo de uma identidade. Assim, as políticas afirmativas caracterizam-se como um instrumento importante, no contexto das fragilidades sociais e educacionais de grupos marginalizados. Elas demandam uma necessidade maior de estudos e apuradas análises que contribuam para significar a sua pertinência, como um modelo gerador de possibilidades de acesso e de minimização de desigualdades.

O plano em que se decompõe todo um enredo de tramas, que substancialmente são fontes de engajados embates epistemológicos, é aquele no qual se debruça todo o histórico de uma população negra escrava e de seus descendentes. Retratados, de início, a partir da visualização de uma sociedade colonial até os dias atuais, em que vige um processo democrático, uma abertura política e econômica de uma sociedade que vive sob os imperativos de uma globalização.

Na educação, destacam-se aspectos consideráveis sobre o estado de desconforto da população de negros. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE aponta que, dos que ficaram de fora do sistema de ensino, 9% são brancos, contra 22% de não brancos. Temos ainda que 7,5% de brancos são analfabetos, enquanto que 20% dos negros encontram-se no estado de analfabetismo. Todos os dados apresentados no decorrer desse trabalho – em foco o levantamento feito com a análise e interpretação de algumas bases de dados e resultados de avaliações educacionais em larga escala[39] – puderam discriminar de maneira singular a realidade das desigualdades sócio-educacionais vividas pelos negros. As informações tiveram um caráter histórico-descritivo, além do cunho analítico, visando construir uma linha do tempo que fosse o suficiente no sentido de fundamentar o histórico de desigualdades (re)tratado.

Um dos graves problemas em todo esse processo de diferenciação, imposto através da categorização da raça/cor, tem sido o aprendizado. Este está inserido, formalmente, em um campo de controle, e, ao mesmo tempo, meio de cultura, que se

[39] Censo Demográfico 2000, PNAD (Pesquisa nacional por amostra de domicílios) e Censo Escolar dos anos de 2006. Resultados de avaliações em larga escala do SAEB, PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), SAERS (Sistema de Avaliação Estadual da Educação no Rio Grande do Sul) e Nova Escola (Rio de Janeiro).

caracteriza pela típica instituição escolar. Tradicional em seus ritos, ela, a escola, como sugere Silva Jr. (2002), quando se abre ao processo discriminatório, cria um espectro de violência que vai do material ao simbólico, e que não afeta apenas as dimensões física e moral, mas ainda a psíquica, gerando uma carga emocional que afeta o estudante negro em seu dia-a-dia e o acompanha em sua vida adulta. O autor também, mais adiante, vai afirmar que:

> [...] a escola é, concretamente, um preditor de destinos profissionais, ocupacionais e de trajetórias de vida, segundo a raça-cor do alunado, repercutindo sobre a sua vida social e intrapsíquica, podendo ser um desencadeador ou um entrave ao seu pleno desenvolvimento. (*Ibidem*).

Espera-se que a educação conduza o sujeito para uma vida em sociedade, oportunizando-o o pleno direito de ser cidadão. Pois, não se entende uma cidadania que seja fundada na ignorância dos fatos e na inabilidade de fazer uso de seus direitos. Para isso, a escola precisa dar conta de subsidiar os esquemas de aprendizado e de apreensão do mundo, assim como já propunha Paulo Freire (2005), favorecendo um resgate da cultura do sujeito e, da mesma forma, possibilitando que ele tenha uma dimensão política da sua realidade. Por outro lado, espera-se que, na escola, o seu desempenho não seja resultado do cruzamento de variáveis como cor e nível socioeconômico, que, na perspectiva educacional, desta sociedade, tem sido um ponto de corte na trajetória de vida, em particular, dos auto-declarados pretos. Pois, segundo Silva Jr. (2002), o baixo poder aquisitivo e raça-cor não devem ser desvinculados da variável tempo de estudo. Isto implicaria em não mais isolar raça-cor como variáveis, porém como invariantes que precisam ser estudadas em todos os levantamentos populacionais.

Pesquisadores preocupados com a questão da desigualdade e classificação racial têm se devotado sistematicamente ao estudo e compreensão deste fenômeno e de suas possíveis implicações. Lívio Sansone (2004), Marília Carvalho (2005), Rosalina M. Soares (2006) e Edmar J. da Rocha em parceria com Fúlvia Rosemberg (2007), formam um corpo de estudiosos que, nos últimos anos, tem somado força a outros tantos que se debruçam sobre temáticas deste gênero de discussão, principalmente, relacionando suas pesquisas ao universo infanto-juvenil. Tais pesquisas surgem como referenciais epistemológicos daquilo que tem sido o típico comportamento do brasileiro, ainda mais no interior da escola, de rotular o aluno e limitar investimentos em seu aprendizado em

função do seu perfil. A contribuição que esses autores possibilitam à educação é a tentativa de entender o retrato que a cor adquire no imaginário pessoal e, sob certa medida, de um corpo institucional. Isso pode contribuir para que se faça, num futuro ainda ignorado sob a perspectiva de tempo, a desconstrução do mito da cor e da raça com suas pseudos diferenciações.

O trabalho se inicia evocando uma discussão que tem como enfoque a raça e os fatores de classificação raciais. Nesse sentido, ela, a raça, passa por uma análise conceitual como forma de, num primeiro momento, descaracterizá-la como uma hierarquização genética que dê sentido a uma clivagem dos indivíduos pelo fator cognitivo e, sim, num segundo momento, mostrá-la como um modelo de classificação social, em que os próprios indivíduos são dispostos em categorias de cor/raça, em razão de uma compleição física que estabeleça consonância com aspectos históricos e culturais. Uma vez que a raça se fortalece como uma marca, uma chancela, e ganha o *status* de hierarquização da sociedade, em classes distintas e bem segmentadas, por valores econômicos e educacionais e até mesmo estéticos. É inevitável inferir que, desse processo, decorram o surgimento de grupos que passam a ser classificados pelo grau de pertencimento a essa ou aquela classe, usufruindo dos benefícios que delas podem decorrer. Assim, os grupos excluídos socialmente e, por outro lado, destituídos de investimentos sociais passam a ter visibilidade para a implantação de políticas com caráter afirmativo. Porém, essas políticas não são consensuais. Criam lados opostos de entendimento e discussão e requerem, a par disso, muitos estudos e mais análises de seus supostos resultados.

Um fator muito importante de se considerar é que as políticas públicas de ação afirmativa no Brasil, sob certa medida, têm inspiração nas políticas, cuja origem está ligada aos conflitos raciais dos EUA. Porém, aqui se configura um contexto etnográfico bem longe da realidade norte-americana. A disposição de traços físicos, frutos de uma herança miscigenatória, facilita uma confusão em que as linhas que demarcariam os lados de uma bipolaridade, tipo a dos EUA, ficam destituídas de valor e significados. Ou seja, a realidade da demografia social brasileira é a de uma grande mistura que expõe a permissividade desse povo em aceitar a aproximação e o convívio com o diferente. Não se tem aqui um regime segregacionista tão forte a ponto de criar e setorizar espaços. De outra forma, aqui, a cordialidade é uma alcunha que bem caracteriza esse estado de suavização das diferenças aparentes e que, ao mesmo tempo, cria uma suposta imagem de democracia de identidades. Fenômeno que dificulta o mapeamento e tipificação do racismo. Um racismo bem singular que se encontra imbricado em uma prática cotidiana de seleção e exclusão, diferenciando simbolicamente capacidades e limitando a mobilidade social daqueles que são tidos como não merecedores, ou melhor, incapazes

de ocupar determinadas posições, cristalizadas em campos de força, cuja matriz se faz na figura do homem branco letrado. Na contramão do princípio de aceitação à brasileira, os norte-americanos legitimam a sua intolerância, segregam e se orientam nessa perspectiva de divisão da sociedade em duas classes bem definidas de indivíduos: de um lado, os afrodescendentes e, de outro, os brancos. Os aspectos físicos não são levados tanto em consideração nessa sociedade, uma vez que a segregação racial está significativamente calcada na ancestralidade. Ser branco é muito mais do que ser de pele bem clara e ter traços europeizados, antes sim, é não ter nenhum lastro de consangüinidade com a raça negra. Isso dá sentido a *one drop role*, em que uma única gota de sangue, apenas, seria o suficiente para descaracterizar uma linha gênica, até então, incorruptível. Isso, talvez, fortaleça o orgulho da raça branca e ajude a perpetuar esse sentimento de superioridade que distancia histórias e culturas.

Em razão das sociedades brasileiras e norte-americanas possuírem uma trajetória social tão diversa não se fundamenta, por isso, a idéia de se constituir aqui uma base de políticas de ação afirmativa que tenha os mesmos critérios de lá. A história das sociedades e a cultura implantada são pontos com acentuado peso que necessitam ser avaliados em profundidade na hora de se promover medidas de promoção social.

A luta pelos direitos civis, que inclui a própria tomada de consciência do que se deve ter por conquista, é um fator que diferencia o movimento reivindicatório dos negros nas respectivas sociedades. Nos Estados Unidos, a organização da identidade africana em movimentos negros politizados gerou maiores embates, até pelo fato de que nesse país houve um sentido de organização dos afrodescendentes ancorado na bipolaridade. Contrariamente ao Brasil, lá não houve quebra de identidades por aspectos de cor, ocorrência cultural na constituição da identidade de povo da sociedade brasileira. O próprio Censo Demográfico, realizado pelo IBGE, trabalha com cinco categorias (branca, preta, parda, amarela e indígena). Essa fragmentação identitária no Brasil facilitou uma dispersão e, ao mesmo tempo, um não auto-reconhecimento de muitos afrodescendentes da sua própria condição de raça/cor, o que pode ter promovido um esvaziamento do sentido político de luta desse grupo.

A segunda parte do texto apresenta um enfoque nas desigualdades educacionais que marcam a trajetória de vida da população de negros e afrodescendentes no Brasil. Sempre buscando como paralelo a população branca, vê-se que, numa perspectiva de comparação, há sensível distância nos movimentos de entrada e permanência no sistema de ensino de ambas as populações. O campo educacional, por sua vez, acaba sendo um reprodutor dos conflitos sociais por abrigar em seu interior práticas de seleção que condicionam o aluno negro a uma vida breve no aprendizado institucionalizado. A representação social da escola acaba se situando na posição de manter as

desigualdades, quando estanca a possibilidade de aquisição do capital educacional que, em certa medida, poderia ser convertido em vantagens sociais para a população negra.

Outra representação percebida, no interior da escola, é o movimento estabelecido, em razão de uma cultura negativa que é criada da imagem do negro e que vai se perpetuando, ao longo do tempo. Nessa perspectiva, entende-se que, do ponto de vista das práticas sociais, as ideologias dominantes continuarão sendo aquelas que pensam e agem com certo desprezo e distanciamento da imagem destes indivíduos. Pensando a escola como, também, um meio de produção de cultura, presumi-se que esta instituição pouco tem ajudado a desmistificar, ou, desconstruir, a idéia de que o negro não é compatível com os valores que são previsíveis em uma sociedade como, por exemplo: educação e trabalho.

Intui-se, dessa forma, que a escola passa a assumir uma condição ímpar de não corresponder integralmente aos anseios e expectativas dos afrodescendentes, na sociedade brasileira. O mais comum a ser notado, no sistema educacional, quando se trata de alunos negros, é de uma trajetória escolar curta e com pouca expectativa de se alcançar os últimos degraus do ensino superior. Haja vista que, nas universidades brasileiras o número de negros não chega a 3%, do total geral de matriculados nesse sistema.

Em um terceiro momento, levantou-se um estudo quantitativo, através da Análise de Correspondência Múltipla, dos dados contidos nas bases do Censo Demográfico 2000, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad 2006 e Censo Escolar 2006. Também, trabalhou-se com as seguintes avaliações em larga escala: Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB; Programa de avaliação Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro[40]; Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS; e, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que abarca todo o território nacional.

As informações levantadas, primeiramente, através dos censos e Pnad, orientaram uma discussão que não revela elementos novos quanto às desigualdades socioeducacionais que distanciam pretos, pardos e brancos. Antes sim, confirma o que tem sido incisivamente evidenciado, nos últimos tempos, através de inúmeros estudos que atestam a veracidade dos dados, até aqui, apresentados sobre a ocorrência de trajetos diferenciados de tais indivíduos. Ou seja, variáveis como *raça*, *renda* e *escolaridade*, sob determinado contexto social, implicam em um determinismo educacional que não sofre solução de transformação, em médio prazo, para os não brancos, frente à demanda de um sistema de ensino público no Brasil que mostra-se

[40] Atualmente o programa recebe o nome de SAERJ , Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro.

desqualificado, nos aspectos da sua estrutura física e organizacional. E que, também, consolida em suas práticas, de ensino-aprendizagem, um derrotismo intuitivo, por parte dos profissionais da educação, principalmente, diante do aluno visto como: menino, preto e pobre.

Na sequência, ao se realizar o tratamento dos dados das avaliações em larga escala, obteve-se apontamentos importantes para uma melhor compreensão do universo da aprendizagem escolar de alunos brancos, pretos e pardos. Alunos de cor preta tendem a influenciar a proficiência dos alunos, consideravelmente, ainda, quando se controla outras variáveis como defasagem, gênero masculino e, principalmente, condição socioeconômica. Ou seja, com o controle da variável *econômica*, por exemplo, pode-se mensurar que o aluno preto, quando vive sob o mesmo imperativo econômico do aluno pardo e branco, possui uma proficiência inferior a estes alunos no seu aprendizado escolar. Fato esse que merece maiores desdobramentos de pesquisas no intuito de clarear os mecanismos que envolvem a relação ensino-aprendizagem desses alunos.

Na quarta parte deste trabalho, voltou-se o olhar para o problema racial existente no Brasil com suas implicações nas relações sociais, que datam do período colonial até os dias atuais. Constata-se que raça, dentro de uma discussão conceitual que vem do universo das ciências sociais, é um imperativo de poder, um construto significativo que se fortalece à medida que hierarquias são dispostas frente ao elemento cor. Assim, no Brasil, a cor se fortalece mais por indicar a geografia social dos indivíduos e o termo raça, nesta sociedade, se significa não em razão de uma classe distinta de indivíduos em sua configuração histórica, cultural e identitária; mas, antes sim, por obedecer, em determinados momentos, a uma confusão conceitual que faz com que o termo adquira uma ressignificação semântica, obedecendo muito mais a uma disposição fisionômica.

Decorrem, visivelmente, desse processo, uma confusão quanto quais seriam as denominações próprias a serem utilizadas no vocabulário das classificações. O IBGE estabeleceu que fossem trabalhadas somente as cinco categorias: preto, pardo, branco, amarelo e indígena, haja vista, a constatação que há um problema evidente para a autodeclaração e heteroclassificação racial. Pesquisas revelam que, na sociedade brasileira, é uma dificuldade avaliar a cor segundo critérios objetivos de coleta dessa informação. Os próprios pesquisados não conseguem objetivar, com clareza, sob quais imperativos de cor se encontram.

Na quinta, e última parte, discute-se as hipóteses que podem, de certa forma, direcionar o entendimento para os fatos que estão envolvidos nas questões, até então, estudadas sobre a desigualdade racial e, por correlato, suas implicações no ensino e nas relações sociais. Têm-se, assim, alguns pressupostos conceituais que orientam a discussão nessa parte final dos trabalhos.

O primeiro apontamento que é feito se refere à escola e às suas práticas que, a princípio, induzem à crença de haver um racismo ora no processo de ensino, ora nas relações e interações entre os próprios sujeitos que convivem em seu interior. Nesse contexto, entende-se que, à primeira vista, a escola como uma célula do processo educacional traz, em si, alguns valores que são agregados pela própria dinâmica cultural da sociedade à qual, ela (a instituição escolar), está inserida. O preconceito de cor, aliado a um racismo que se encontra implícito nas condições diferenciadas de vida de negros, pardos e brancos, tornam-se elementos que sinalizam a discussão das desigualdades socioeducacionais. Assim, percebe-se que existe uma rejeição natural pelos alunos tipicamente caracterizados como sendo de cor preta, menino e pobre. Com isso, a instituição de ensino, tanto do ponto de vista do seu processo de formação do sujeito (equivale a dizer daquela formação que seja capaz de cobrir as necessidades do conhecimento profissional e, também, de abarcar uma formação ética e humana, para os valores da sociedade e da cultura), quanto da sua capacidade de conduzir o sujeito para uma vida em sociedade, tem falhado com algumas populações, dentre elas, compreende-se os negros e afrodescendentes. No mais, o que se constata é uma diferenciação nas formas de trajetórias educacionais e sociais de brancos e não brancos. Percebe-se que há uma associação direta de pobreza, pele escura e baixa escolaridade e que, o contrário, também, é verdadeiro, ou seja, branco, titulação e vantagens econômicas acabam corroborando para que estas sejam a mais notória das constatações.

A prática racista acaba por ser um preditor da trajetória de vida de muitos negros e afrosdescendentes. A constatação de que o aluno considerado de cor preta possui uma proficiência menor, quando comparado com o branco, ainda sob o imperativo de condições socioeconômicas iguais, induz ao pensamento do quanto está impregnado no imaginário coletivo o derrotismo social ao qual estes indivíduos estão fadados. Tem-se uma cultura, perpetuada ao longo do tempo, que prega a ineficiência e/ou inabilidade destes para determinadas práticas sociais. Por correspondência, o aprendizado se situa como um campo em que fica bem marcado a distância que há do aluno preto com o saber. Os velhos, e ainda atuais, chavões como: *negro é burro; olha a cor da orelha do bicho; quando não faz na entrada, faz na saída; só podia ser preto mesmo; o bicho não pensa;* e mais uma infinidade de clichês que são a marca de como a sociedade, ainda que de uma forma inconsciente, molda o perfil cognitivo e estabelece os parâmetros de acesso ao conhecimento desta parcela da população. Por outro lado, entende-se que o preto se rende a uma auto-imagem de fracasso. Ou seja, a sua percepção identitária seria aquela construída na idéia do não pertencimento ao campo do saber. Tais sujeitos ficam condicionados a uma vida breve e tênue na escola, até porque, talvez, sinta que esta instituição não o pertença de fato.

Na seqüência das discussões que são levantadas sobre o papel da escola na condução e formação dos indivíduos de diferentes populações de cor, frente à baixa perspectiva que é oferecida por esta instituição com relação a alunos negros, destaca-se, como um possível dispositivo de transformação desse processo, as políticas de ação afirmativa.

As políticas aparecem e se orientam em meio a muitas dificuldades. Dentre elas, a própria especificidade do povo brasileiro de ser tão heterogêneo quanto a sua disposição física. Fato este que, intuitivamente, depõe sobre as fragilidades do sistema de classificação dos indivíduos por cor / raça. E, de igual forma, sugere que não há uma linha divisória tão precisa entre os diferentes sujeitos a ponto de localizá-los numa dimensão racial. Ou seja, a raça, a par desse movimento, ficaria destituída de sentido por não fundamentar um sistema de clivagem social que tenha como premissa os seus pressupostos físicos de distinção. Porém, quando se trata da organização da geografia social brasileira, ficam explícitas as distâncias que os grupos de cores ocupam. Neste caso, a raça cria uma amplitude social e tende a ditar os ritmos de espaços e conquistas ao qual cada cidadão passa a se circunscrever.

Outro aspecto importante, também, que surge, diz sobre a resistência que as políticas sofrem quando legitima possibilidades únicas e exclusivas para os não brancos. No caso específico, a entrada e permanência do negro no ensino. Porém, independente dos movimentos políticos e sociais que possam existir para esta população em detrimento do uso das políticas de ação afirmativa, pensa-se que o mais importante é que estas possam orientar uma discussão que não deixe adormecer os pesadelos do passado de escravidão e abandono e também da herança que restou e, ainda, permanece viva nos esquemas sociais de imobilidades que tais grupos ainda vivem.

Para finalizar, destaca-se que, neste trabalho, não houve a certeza de querer finalizar uma discussão tão densa como a que retrata a desigualdade educacional do negro e as possíveis medidas políticas que poderiam subsidiar uma melhora de vida. Porém, a constatação de que este é mais um dos tantos estudos que são feitos e que devem ter por estímulo a possibilidade de levar ao conhecimento da sociedade um retrato de fracasso da população de não brancos na perspectiva de sustentar ações políticas que possam melhorar, o mínimo que seja, suas trajetórias de vida.

Considera-se que há que se ter cautela nas discussões sobre as políticas de beneficiamento social para os negros. Os extremos tendem a ser perigosos, quando se encontra subjacente a tudo isto um passado histórico de extravio e subjugação, aliado a uma identidade que pouco se fortaleceu diante das diferentes populações que não tiveram a cor por determinador de sua trajetória.

REFERÊNCIAS

AFFIRMATIVE ACTION: HISTORY AND RATIONALE . Disponível em: <http://clinton2.nara.gov/WH/EOP/OP/html/aa/aa02.html>. Acesso em: 21 ago. 2007.

ANDRADE, C. Y.; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. Cadernos de Pesquisa, n.131, v.37, p.399-422, maio/ago 2007.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. Cadernos de Pesquisa, n.130, v.37, p.161-180, jan/abr 2007.

BARROS, R.P.; MENDONÇA, R. Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil. Brasília: MEC – Projeto de Educação Básica para o Nordeste, 2000. (Série Estudos).

BIGNARDI, F. A. C. Reflexões sobre a pesquisa qualitativa & quantitativa: Maneiras complementares de apreender a Realidade. <http://www.comitepaz.org.br/download//PESQUISA%20QUALITATIVA.pdf>. Acesso em 16 jul. 2009.

BOURDIEU, Pierre and JEAN-CLAUDE Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications. 1977.

BOURDIEU, P. *A Distinção:* crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. “Cultural Reproduction and Social Reproduction.” In: Brown, R. (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London, Tavistock. 1973.

BRASIL. Ministérios da Justiça. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 6 mai. 2009.

BRUNNER, Borgna. **Affirmative Action History:** A History and Timeline of Affirmative Action. Disponível em: <http://www.infoplease.com/spot/affirmative1.html>. Acesso em: 21 ago. 2007.

CAEd, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Relatório Contextual da Avaliação do 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública de Minas Gerais e o efeito da trajetória escolar dos alunos e das políticas escolares sobre o risco de reprovação na 8ª série do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: UFJF, 2008, p.5-6.

_____. Perfil de População Estudada: **Características Demográficas**. Juiz de Fora: UFJF, 2008, p.25-36.

_____. Modelo Explicativo para a Proficiência. Juiz de Fora: UFJF, 2008, p.43-58.

CARVALHO, M. P. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação, n.28, p.77-95, jan./abr. 2005.

CHAVES, Evenice Santos. Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da psicologia das massas nos primórdios da psicologia social brasileira. **Psicol. estud.** , Maringá, v. 8, n. 2, 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 Mar 2008. doi: 10.1590/S1413-73722003000200004

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 dez. 2007.

COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio. Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, n. 4, 2006. Disponível em: <http://www.iuperj.br/publicacoes/arquivos-dados/dados200604.pdf>. Acesso em: 21 Jan. 2008.

CURY, C. R. J. Constituição, LDB, Educação Básica e Eficácia do Direito à Educação. In. *Formação de Gestores*: Módulo de Formação Básica, Unidade 1 – Direito. Ministério da Educação, FADEP/CAEd, 2008, p. 25-38.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, julho/2002.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Cadernos de pesquisa, v.35, n.124, p.11-32, jan./abr. 2005.

DA SILVA, Cidinha. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. _____ (Org.). **Ações afirmativas em educação:** experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003, p.17-38.

d'ADESKY, J. A Ideologia da Democracia Racial no Limiar do Anti-Racismo Universalista. Ano 5. n.8. Semiosfera, Disponível em: <http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/conteudo_nt_06Dadesky.htm> Acesso em: 22 mar. 2007.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE. Escolaridade e Trabalho: desafios para a população negra nos mercados de trabalho metropolitanos. **Estudos e Pesquisas**., n. 37, 2007. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/esp/estPesq37PopulacaoNegra2007.pdf>. Acesso em: 17 Jan. 2008.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 2, jun. 2004

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*: no limiar de uma nova era. São Paulo: Globo, v.2, 2008, p.7-623.

FREIRE. P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, ed. 31ª, 2005.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: _____. **A persistência da raça**: Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.301-320..

FRY, Peter. **A persistência da raça:** Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Introdução: _____. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.15-40.

_____. "Feijoada e *soul food"* 25 anos depois. In: _____. **A persistência da raça**: Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.145-166.

_____. Por que o Brasil é diferente?. In: _____. **A persistência da raça**: Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.167-178.

_____. Política, nacionalidade e o significado de "raça" no Brasil. In: _____. **A persistência da raça**: Ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.205-248.

GILULA, Z.; HABERMAN, S. J. The analysis of multivariate contingency tables by restricted canonical and restricted association models. Journal of the American Statistical Association, 83, 1988, p.760-771.

GOBBO JR., J. A. Classificação da pesquisa. <www.feb.unesp.br/posgrad_prod2/metodologiacientifica/Aula_4_-_Classificacao_da_Pesquisa.ppt >. Acesso em 16 jul. 200

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** , Rio de Janeiro, n. 23, 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 Jan. 2008. doi: 10.1590/S1413-24782003000200006

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: _____. 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.325-346.

_____; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Ver. Brás. Educ.** , Rio de Janeiro, n. 15, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_10_LUIZ_ALBERTO_E_PETRONILHA_BEATRIZ.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2008.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo soc.** , São Paulo, v. 13, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 Dez. 2007. doi: 10.1590/S0103-20702001000200007

_____. Democracia racial. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>. Acesso em: 28 Jan. 2008.

_____. *Racismo e anti-racismo no Brasil.* São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. São Paulo: *Novos Estudos CEBRAP.* 1999, 54. 147-15.

_____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HASENBALG, C. Os números da cor. Rio de Janeiro: Centro de estudos afro-asiáticos, 1996.

_____; SILVA, N. V. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. Dados – Revista de Ciências Sociais, v.43, n.3, p.423-445, 2000.

HERNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. *The Bell curve : intelligence and class structure in American life*. New York : Simon & Schuster. 1996.

IBGE (2004). Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio. (PNAD, 2004). Microdados. Rio de Janeiro, IBGE.

LENSKI,G. *Power and Privilege*. New York, McGraw-Hill1966.

LEVENE, H. Robust tests for the equality of variance. In: Contributions to Probability and Statistics, I. Olkin, eds. Palo Alto, California; Stanford University Press, 1960.

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e *status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAGGIE, Y. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CCBB, 1996. p.225-234.

MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos. Raça como retórica**:** a construção da diferença. In _____ (Orgs.). **Raça como retórica:** a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.11-25.

MEDEIROS, Carlos Alberto. A desigualdade racial em números. In _____. **Na Lei e na Raça**: Legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.75-98.

_____. Direito e relações raciais. In _____. **Na Lei e na Raça**: Legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.99-164.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004, p.1-35.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de Ações Afirmativas no Brasil:** o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. 179 f. Dissertação (Mestre) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br>. Acesso em: 17 abr. 2007.

O PROEB. Disponível em: <http://www.simave.ufjf.br/2007/>. Acesso em: 28 mar. 2008.

PARSONS, T. “Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revised.” In: Laumann, E. (ed.), *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis, Bobbs-Merril. 1970.

PASTORE, J.; SILVA, N.V. Mobilidade social no Brasil. São Paulo: Markron, 2000.

PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. LINDOSO, D. A.; SILVA, R. M. R. (trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, v.35, n.124, p.43-54, jan-abr. 2005.

PIOZZI, Patrizia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007

QUEIROZ, D. M. Quem são os negros? Classificação racial no Brasil: aproximação e divergências. Disponível em: http://www.anped.org.br/24/TO344239895038.doc. Acesso em: 6 de mar.2008

RAMOS, M; CARVALHO, H. **Os métodos quantitativos no Ensino Superior**: uma tipologia de representações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 015-032, jan./abr. 2009

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006

RIBEIRO, Guilherme Wagner. Os paradigmas constitucionais, o princípio da igualdade e o direito à educação. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 148, p.251-257, 2000. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/web/cegraf/ril/Pdf/pdf_148/r148-16.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2008.

ROCHA, E. J. *Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos(as) paulistanos(as) do ensino fundamental e médio:* um estudo exploratório. São Paulo, 2005. Dissert.(mestr.) Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifica Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Auto-declaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(a). Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, v.37, n.132, p.759-799, set-dez. 2007.

RODRIGUES, F. Racismo cordial. In. TURRA, C.; VENTURI, G. (Org.). *Racismo cordial*: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. Folha de São Paulo / Datafolha: São Paulo, 1998, p.11-56.

SANTOS, J. A. F. Efeitos de classe na desigualdade racial do Brasil. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 48, n.1, 2005, p. 21-65

SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidade étnicas no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.55, p.83-96, 1999.

SILVA, C. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. In. _____ (Org.). *Ações afirmativas em educação:* experiências brasileiras. São Paulo: Selo Negro, 2003, p.39-61

SILVA, C. M. *Diversidade e Educação:* A População Negra no Cotidiano Escolar. In: _____, RIBARD, F. P. G., FREITAS, G. J., PETIT, S. H. (Orgs.). *Respeitar as diversidades e combater as desigualdades.* Fasciculo I. Fortaleza: Gráfica Editora; 2008, p.25-36

SILVA JR., H. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as prática sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA JR, H. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica – breve histórico. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÂO, Jorge Manoel; BARROS, Graciele Maria Nascimento (Cords.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p.13-25.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cad. Pesqui.** , São Paulo, n. 117, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 Nov 2007.

_____. Políticas educacionais para afro-brasileiros e indígenas. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÂO, Jorge Manoel; BARROS, Graciele Maria Nascimento (Cords.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p.78-89.

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <http://www.simave.ufjf.br/2007/>. Acesso em: 28 mar. 2008.

SINGER, P. Radiografia da "democracia racial" brasileira. In. TURRA, C.; VENTURI, G. (Org.). *Racismo cordial*: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. Folha de São Paulo / Datafolha: São Paulo, 1998, p.69-81

STROZENBERG, I. Branca, preta, híbrida: qual é a cor da beleza na propaganda brasileira hoje?. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico – Brasil, 2006

TELLES, E. E. *Racismo a brasileira:* uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TREIMAN, D. Occupational Prestige and Social Structure. Revised Version of Ph.D. Dissertation at the University of Chicago: Markham. 1968.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Rev. Brás. Educ.** , Rio de Janeiro, n. 19, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_08_ANA_LUCIA_VALENTE.pdf >. Acesso em: 15 Jan. 2008.