

## Educação

raça e educação: os elos nas Ciências Sociais Brasileiras

André Brandão  
Anderson Paulino da Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BRANDÃO, A., and SILVA, AP. Educação: raça e educação: os elos nas Ciências Sociais Brasileiras. In: PINHO, AO., and SANSONE, L., orgs. *Raça: novas perspectivas antropológicas* [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 421-445. ISBN 978-85-232-1225-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# Educação

## *Raça e educação: os elos nas Ciências Sociais Brasileiras*

- *André Brandão* é Professor Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense e Diretor-Adjunto do DataUFF (Núcleo de Pesquisas Sociais Aplicadas).

- *Anderson Paulino da Silva* é Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense.

O tema da educação encontrou cedo seu reconhecimento no campo das Ciências Sociais, mesmo que o sentido atribuído a esta nem sempre tenha sido o mesmo. No bojo das teorias sociais o conceito de educação se descreve de maneira mais freqüente por sua função de socialização e formação cultural e técnica dos indivíduos, aspecto que realça o papel dos sistemas escolares como um ícone do ideal de igualdade vislumbrado pelas modernas democracias capitalistas.

Durkheim (1972) argumentava que a autonomia alcançada pelos indivíduos em sociedade concorre com o papel socializador das instituições, sendo a educação formal nas sociedades complexas determinante para o ajustamento do indivíduo às funções especializadas do trabalho. Para ele, a transmissão dos valores compartilhados da cultura e a divisão dos indivíduos em funções especializadas do trabalho estariam na base da coesão social nas sociedades complexas. Portanto, pela importância que a educação escolar assume na conformação dessas tarefas, admite que sua função deva estar sob a exclusiva fiscalização do Estado.

A instituição de sistemas de educação universais aponta para uma noção de equidade social que se associa à competência do indivíduo na assimilação dos conteúdos que fazem parte dos currículos escolares. Em teoria, este argumento sustenta que o desempenho escolar dos indivíduos antecipa sua posição social na vida adulta. Contra essa noção, diversas pesquisas no campo da Sociologia

contemporânea, e mais recentemente no da Educação, vêm demonstrar as variações de rendimento relacionadas aos grupos diferenciados pela raça, sexo, classe e origem social.

Contudo, é quase consensual na maioria das abordagens a importância atribuída à educação na aquisição dos valores racionais e na ascensão social do indivíduo. Nas modernas sociedades ocidentais, o nível de escolarização individual representa também um tipo de distinção social, potencialmente capaz de converter-se na acumulação de bens materiais e definidor de formas próprias de interação.

Um tempo muito maior foi necessário para que a *raça* alcançasse o reconhecimento de elemento significativo na interpretação das relações sociais pelas Ciências Humanas. Em parte este fato pode ser atribuído à legitimidade alcançada pelos conhecimentos e pela inventividade das Ciências Naturais, enquanto as outras disciplinas ainda buscavam seu espaço. Daí, a percepção da raça como um dado essencial para definição das características físicas e biológicas dos indivíduos, com forte influência na definição das características culturais. Entremeadas nessa armadilha, as teorias evolucionistas e social darwinistas, surgidas no século XIX, chegaram a reconhecer nas características raciais o valor moral e as possibilidades de progresso ulterior de uma dada sociedade.

O encantamento por esse discurso impõe um desafio particular para sociedades multiculturais e multirraciais, ajustadas no curso do processo de dominação colonial, expropriação de povos nativos e da escravização de negros africanos, caso singular de países como os Estados Unidos, o Brasil e outros na América Latina. Para autores como Bhabha (1998), a dominação colonial se viabiliza por uma estratégia discursiva e psíquica ambivalente que representa seu interlocutor ao mesmo tempo como alguém próximo e estranho, articulando diferenças de cunho racial e sexual. Conforme afirma, este “modo de representação da alteridade” encontra justificativas estruturais e funcionais para sua reprodução, se fazendo eficaz à medida que estabelece sobre o “outro” uma fixidez estereotípica alheia à comprovação empírica da mensagem do discurso.<sup>1</sup>

Este efeito do discurso racial foi embotado pelas ciências durante no curso da dominação colonial do século XIX. A hierarquização das raças embora comumente seja referida como uma idéia restrita a um período histórico específico tem, sem dúvida, efeitos que perduram ainda na sociedade contemporânea. Isto inclui obviamente as instituições escolares, através da qual uma significativa parcela dos indivíduos assimila saberes e valores.

No caso particular brasileiro, além do discurso colonial, afeta também as instituições escolares uma certa falta de reconhecimento por parte das elites políticas tradicionais – mais especificamente estes segmentos tendem a não tomar a educação como um valor social. Não nos parece forçoso afirmar a existência de uma negligência histórica com a educação por parte das elites governantes no Brasil, especialmente aquela voltada para as camadas populares.

A emergência de políticas sociais afirmativas<sup>2</sup> orientadas para a raça, especialmente no campo da educação, é provavelmente a causa principal da crescente importância dada aos estudos que unem os temas da raça e educação nas Ciências Sociais brasileiras nas últimas décadas, tanto do ponto de vista político quanto social (BARBOSA, 2005). Na concepção de alguns autores, estas políticas originárias de terras estrangeiras, teriam o efeito de ferir a singularidade das relações raciais no Brasil. Para outros, estas medidas sinalizam para a possibilidade de reversão do quadro histórico de desigualdades entre os grupos raciais no País.

Em ambos os casos, as perspectivas analíticas adotadas por essas produções esbarram na dificuldade com que os próprios brasileiros lidam com a informação sobre sua identidade racial, sobretudo quando se trata do auto-reconhecimento quanto ao pertencimento a um dos grupos raciais específicos. Embora os dados oficiais sobre a identidade racial sinalizem mudanças importantes na operação dos símbolos étnicos e raciais entre os grupos com ascendência africana e indígena, elas não parecem atingir a maioria da população (PETRUCCELLI, 2007). Este é um dado que certamente embaralha a visão para uma apropriação simples do “problema das raças” no Brasil. Nesse caso, não se deve perder de vista as intenções presentes nos pressupostos, conceitos e categorias analíticas que fazem parte do repertório de pesquisadores, especialistas e militantes envolvidos com a temática.

Por estes variados pontos de vista, a existência de um *contiuum de cores* na sociedade brasileira assume perspectivas que se confrontam em idéias que se filiam a crença do convívio pacífico de um festivo mosaico de gente ou da vigência de uma estrutura na qual a estratificação social corresponde à gradação de cores na sociedade – o que compromete os direitos de cidadania da maior parte da população negra. De certo modo, pode-se afirmar que ainda hoje esses são os pontos principais que alimentam a maior parte dos debates que tentam dissecar o caráter das relações entre brancos e negros no Brasil, transitando entre as evidências do “mito” e do “fato” – da harmonia racial e das vantagens associadas aos grupos de cor mais claros.

Neste sentido, a maior parte dos estudos recentes que buscam analisar os vínculos entre “raça e educação” questionam até que ponto o atributo social da raça pode ser considerado como uma barreira às possibilidades de formação cultural e realização individual no sistema educacional. Estas dúvidas tornam-se tanto mais relevantes quanto mais o direito a educação é tomada por base dos sistemas sociais democráticos e elemento distintivo na disputa por posições mais favoráveis na estrutura social, fato que vem sendo muito enfatizado nas pesquisas mais atuais sobre o tema da mobilidade social (PASTORE; VALLE SILVA, 2000).

Segundo ressaltam estes estudos, as transformações na estrutura do mercado de trabalho contemporâneo tanto estimulam a ascensão social quanto elevam o peso da competência, da qualificação e da educação como elementos indutores da mobilidade ascendente. Para os autores, neste tripé a

educação é o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras dos brasileiros [...] Não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social (PASTORE; VALLE SILVA, 2000, p. 40).

E não deve ser desprezível o número daqueles que, orientados pelo mito da democracia racial, imputarão aos próprios sujeitos marginalizados às responsabilidades por sua pouca escolarização e baixo desempenho no interior dos sistemas escolares, o que se reflete diretamente nas posições e rendimentos alcançados no mercado de trabalho.

Neste sentido, a proposta lançada por este artigo requer percorrer os fatores que desencadeiam a persistência das desigualdades educacionais entre brancos e não-brancos no contexto atual da sociedade brasileira, identificando ao nível teórico o papel assumido pelas Ciências Sociais. Como é da natureza da própria disciplina, o texto perpassa os conflitos que resultam na produção e acumulação de novos saberes e conhecimentos. É preciso ressaltar ainda que a ótica que privilegia as relações entre negros e brancos no Brasil é justificada, parcialmente, pelas incertezas relacionadas à propriedade da educação escolar indígena, questão que certamente exige um outro nível de especialização.

Finalmente, ante a conclusões apressadas, e muitas vezes desinformadas, não é demais rever o histórico da relação da população negra com a educação no Brasil. Deve-se ter em mente que é no curso da história que se fundamenta a aquisição e as formas de aquisição dos variados bens materiais e simbólicos a partir do qual se define um tipo de relação privilegiada com os conteúdos escolares.

Sendo fiel a linguagem consagrada por Bourdieu (2003), podemos afirmar que estes recursos constituem tipos de capital que apropriados ou recebidos por herança familiar condicionam *a priori* os rendimentos obtidos pelos indivíduos no ambiente escolar.

### *O Estado-nação e a cidadania das raças*

Uma das principais características do regime escravocrata no Brasil era a vedação do acesso ao ensino público de negros escravizados e africanos, ainda que livres ou libertos. Essa proibição encontrava vários sentidos. Um deles era o de assegurar o controle sobre a população escravizada, prevenindo a possibilidade de fugas e rebeliões. Outro, já indicado neste texto, está relacionado com papel desempenhado pelas teorias racistas ainda nas primeiras décadas do século XX, que associavam às características específicas da “raça branca” a capacidade para o exercício de certas atividades intelectuais.

O período pós-abolicionista também não gerou de imediato efetivos avanços sobre as condições sociais de vida da população pobre brasileira, onde agora se enquadravam os antigos escravos. Muito embora já não houvesse mais nenhum impedimento legal de acesso a qualquer nível de ensino, nas primeiras décadas do século XX o país ainda se conservava como uma verdadeira “ilha de letrados”, já que 65% da população permanência analfabeta (CARVALHO, 2004). O despertar do capitalismo e a transição democrática – com as devidas ressalvas desejamos incluir nessa colocação o fim da escravidão como característica principal do modo de acumulação – coloca para as sociedades formadas nessa estrutura o desafio de como lidar com a herança recebida da velha ordem. Nela se inclui a questão sobre como lidar com a imensa massa de descendentes de africanos no país.

Se bem que a política do Jim Crow norte-americana pudesse se pautar como um modelo para as nações livres situadas mais ao sul do Equador, as soluções adotadas não foram assim tão alinhadas. Mesmo com as teorias deterministas raciais ainda muito em voga nas duas primeiras décadas do século XX, é possível reconhecer uma certa originalidade no modo com que são apropriadas pela intelectualidade brasileira, de modo a não inviabilizar a possibilidade de uma nação mestiça (SCHWARCZ, 2003).

A ausência de uma linha de cor marca a principal diferença entre a ordem pós-abolicionista brasileira e a de países igualmente escravistas como os Estados

Unidos e a África do Sul. Para Marx (1996) essa diferença é justificada pelo temor das elites dirigentes brasileiras quanto à possibilidade de eclosão de conflitos raciais que viessem a inviabilizar a manutenção da unidade do Estado-nação.

Assim, na falta de dispositivos legais que normalizassem a relação entre os grupos raciais, a sociedade brasileira estabeleceu um sistema de classificação racial informal, que na prática hierarquizou os indivíduos pela cor da pele e outras características fenotípicas que relacionavam o indivíduo ao *status* anterior do escravo.<sup>3</sup> Além disso, inúmeros esforços foram empreendidos pelo governo brasileiro com intuito de eliminar os traços da população de origem africana, por meio de incentivos diversos à importação de mão-de-obra estrangeira. A expectativa era de se fazer prevalecer, num espaço de tempo de um século, a hegemonia e as características positivas associadas à raça branca.

Neste contexto, no que diz respeito aos aspectos históricos que se revertem em vantagens competitivas para ascensão dos grupos étnicos imigrantes que passaram a compor a sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX Figueiredo (2002) afirma:

A ascensão social dos negros não pode ser analisada seguindo a mesma lógica da ascensão das minorias étnicas. Essas minorias usam estratégias comuns de ajuda mútua e solidariedade étnica que no caso dos negros não extrapolam o limite familiar...os profissionais negros disputam no mercado do trabalho com os profissionais brancos, não tendo a seu favor os recursos étnicos de que desfrutaram outras minorias e tendo contra a sua ascensão o racismo da sociedade brasileira, o que os faz constantemente terem de dar provas da sua capacidade profissional (FIGUEIREDO, p. 53).

Esta conclusão remete aos efeitos perversos da desconstrução de uma possível identidade baseada em aspectos étnicos ou raciais por parte da população negra escravizada no Brasil. Rompe também com a tese clássica, segundo a qual a anomia social e o despreparo técnico e moral dos negros são os elementos principais do retardamento de sua ascensão social e, conseqüentemente, da vitimização pelo racismo (FERNANDES; BASTIDE, 1971; FERNANDES, 1965).

Nas décadas seguintes à abolição surgiram associações com fins educativos visando à alfabetização e a escolarização dos negros. Este foi um recurso utilizado pelo movimento social negro, em referência as mesmas estratégias de adaptação adotadas por grupos de imigrantes (SISS, 2004). No entanto não parece possível avaliar concretamente seus efeitos na promoção social de indivíduos negros. É sabido, no entanto, que muitas dessas instituições tinham caráter multicultural

e assimilacionista, ou seja, buscavam integrar os negros aos valores e a estética da sociedade branca.

Por seu turno, a ascensão pela via educacional representa o instante em que se esmaece entre os grupos étnicos imigrantes a força da socialização primária em favor da aceção de valores mais universais, advindos da convivência com indivíduos que extrapolam o círculo do grupo original e pela prática de profissões liberais. Porém, no caso dos negros, de modo oposto, será o enfrentamento das barreiras impostas à sua ascensão social que o farão, muitas vezes, reconhecer a sua identidade negra. Atualmente, essa tese é corroborada por trabalhos como os de Teixeira (2003) e Sansone (2004).

A construção de uma identidade racial particular subjacente a uma identidade nacional europeizante aparece-nos como um fator decisivo para a compreensão do curso que as políticas raciais viriam assumir, sendo também em grande parte explicativa dos dramas pessoais experimentados pela população não-branca nos espaços de convivência coletiva<sup>4</sup>. Porém, é por esta trilha que os negros brasileiros afirmariam a sua prioridade de direitos frente aos privilégios dos estrangeiros recém-imigrados, num movimento que ecoaria na esfera governamental consoante com a formulação de *projeto de nação* levado a cabo pela elite chegada ao poder com a Revolução de 1930.<sup>5</sup>

Esse momento coincide também com o aparecimento de um novo paradigma nas Ciências Sociais, deflagrado pelo antropólogo norte-americano Franz Boas, que desassociava os aspectos da raça e da cultura. Na esteira dessa nova teoria vemos a publicação de uma série de trabalhos preocupados em negar a inferioridade dos brasileiros não-brancos, capitaneados pela obra do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, que havia sido justamente aluno de Boaz nos Estados Unidos.

Na perspectiva de Freyre (1933) e de outros autores contemporâneos, a presença massiva de negros e a mistura de raças resultantes, antes que um entrave ao progresso do país, representa um traço de força e singularidade da cultura nacional. Freyre, em especial, observa nas relações entre brancos e negros escravizados um tipo de cordialidade que diferenciaria o Brasil de outras nações onde a escravidão foi instituída.

Logo o mito da democracia racial passaria a ser propagado como ideologia de Estado, organizando todo um sentido de nação. Como parte desse projeto teve início uma série de medidas com o objetivo de reformar e expandir as bases do sistema de educação no país, que agregou em seu entorno grande parte da



intelectualidade acadêmica. A instituição do Ministério da Educação e Saúde (MES) sintetizava naquele momento as pretensões das elites de intelectuais e políticas para a formação de uma raça brasileira.

Nas análises das políticas sociais e raciais do período, realizadas pelo historiador porto-riquenho Dávila (2006), destaca-se uma interessante combinação da introdução de práticas eugênicas com uma percepção não negativa das misturas raciais, ressaltando todas as contradições e ambivalências expressas em atos e discursos. A criação de uma “raça brasileira” pautava-se na crença de que era possível alcançar o aprimoramento dos negros, bem como prevenir os riscos de degeneração de indivíduos brancos. Não por caso a novidade da criação de um Ministério para tratar dos assuntos da educação se une às preocupações com as doenças da sociedade.

Conforme descreve o autor, esses intelectuais, cientistas e educadores partilhavam de um sentido de modernidade que privilegiava a reforma de atitudes e comportamentos das classes populares em favor dos valores, hábitos e aparência dos brancos de classe média:

Eles transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não-brancos as ferramentas da branquira) quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos) criou uma hierarquia racial no sistema escolar que espalhava sua própria visão de valor social. Essa hierarquia foi especialmente estável, eficaz e duradoura por que se fundava em valores inquestionáveis da ciência e do mérito (DÁVILA, 2006, p. 32).

Todas estas evidências tecem uma complexa visão da realidade no que se refere às possibilidades de acesso e às condições de permanência da população não-branca nos sistemas de ensino, confrontando os princípios estabelecidos pela legislação e o senso comum. Em sentido amplo, o descompasso percebido entre as normas jurídicas e as práticas cotidianas parece-nos um dado fundamental para a elucidação das desigualdades raciais. Superposto a todas as diferenças, o mito das três raças parece funcionar como a base ideológica sobre a qual a discriminação e o racismo podem ser relativizados no cotidiano da vida coletiva.

No âmbito das pesquisas realizadas para o *Projeto Unesco* sobre as relações raciais no Brasil, as denúncias dos casos de discriminação e preconceito raciais inauguram uma nova vertente de análise da sociedade brasileira. Contrariando as expectativas iniciais, na maioria dos trabalhos produzidos no período, o preconceito

racial é interpretado como fenômeno recorrente e condicionante do grande fosso existente entre negros e brancos em amplos setores da sociedade brasileira.

Costa Pinto (1998), por exemplo, observou nos estereótipos associados à população negra à ponta de lança de um círculo vicioso pelo qual a situação de classe dos negros frustra e atrofia seu desenvolvimento cultural para, convenientemente, servir de justificativa à idéia de sua inferioridade biológica. Concentrando suas análises sobre os dados do Censo de 1940 para a cidade do Rio de Janeiro, o relatório de Costa Pinto se confronta de maneira mais incisiva com a idéia do paraíso racial, observado a partir das obras de Freyre. Se antes a figura do mulato bacharel fora utilizada para representar a idéia de uma nação absorvida dos “valores do pensamento adiantado europeu” e em vias de branqueamento, a crueza dos números trazidos por Costa Pinto revelou outra dimensão dessa realidade: “como se vê, a pirâmide educacional reproduz a pirâmide de classes e nesta, por sua vez, a história desenhou a escala de gradação dos matizes que se hierarquizam do ‘doutor branco’, que está no vértice, ao ‘preto ignorante’, que está na base” (COSTA PINTO, 1998, p. 158).

Em contrapartida, Costa Pinto apontou a elevação da escolaridade da população negra como um dos indicadores mais positivos do processo de industrialização e urbanização iniciado na década anterior. Para o autor, a vida urbana tanto possibilitava aos negros a melhoria de seu nível cultural quanto servia para gerar uma elite intelectual diferenciada no interior do próprio grupo de cor. É desta elite negra que se vê o nascimento do que denomina associações de novo tipo, ou seja, organizações de negros pautadas por uma postura reivindicativa, dentre as quais destaca o Teatro Experimental do Negro.<sup>6</sup>

Porém, para o autor, o maior envolvimento dos negros mais instruídos com movimentos sociais reivindicatórios de recortes étnicos, ao contrário do que observava entre as massas menos instruídas, é fruto do modo particular como a experiência da ascensão é vivida por esse grupo. Pela perspectiva teórica que o faziam enxergar a classe como o motor da transformação social, Costa Pinto interpreta esse tipo de movimento como gerador de uma falsa questão, ao traduzir como racial algo que é de fato pertinente a todas as classes subordinadas.<sup>7</sup>

A questão abordada por Costa Pinto remete a um dos grandes imbróglis dos estudos sobre relações raciais no Brasil, que diz respeito a particularidade da raça frente aos elevados índices de pobreza que abrange grupos de todos os matizes étnicos e de cor. Mesmo considerando que o conceito de “ciclo cumulativo de desvantagens” indicados nos trabalhos de Hasenbalg (1979) e Hasenbalg e Valle

Silva (1988) represente um marco fundamental dessa discussão, a polêmica ainda é verdadeira e se atualiza ante a possibilidade da adoção de políticas afirmativas no Brasil.

A década de 1970, que encobre o contexto dessas produções, fixa também o momento da transição definitiva da estrutura socioeconômica iniciada na Era Vargas. Este período é demarcado por uma intensa mobilidade ascendente, promovida na maior parte dos casos pela abertura de novas oportunidades ocupacionais nas cidades – especialmente pelo incremento da indústria moderna – e pela redistribuição espacial da população (PASTORE; VALLE SILVA, 2000). A esse processo corresponde um aumento na demanda educacional e uma intensificação da disputa nas funções nos estratos mais elevados da estrutura social.

Valle Silva (2003) mostra que o sistema educacional brasileiro desde de a década de 1970 se expandiu em mais de 2,7 vezes – no que tange ao número de matrículas. Em relação ao ensino fundamental o crescimento corresponde a duas vezes o número de matrículas, sinalizando a quase universalização do atendimento neste nível de ensino (JACCOUD; BEGHIN, 2002). Já no ensino superior a expansão foi de cinco vezes o número de matrículas e de sete no ensino médio. Nas brechas desse crescimento, a formação de uma elite negra acadêmica, ainda que em números pouco expressivos, será também decisiva para reorientação da atuação do movimento negro nacional (GONZÁLES; HASENBALG, 1982) e para o debate público sobre as políticas afirmativas.

Entretanto, temos que destacar que a tendência à universalização do acesso aos sistemas públicos de ensino não corresponde à elevação, e podemos dizer, que nem mesmo a manutenção, da qualidade dos serviços oferecidos pelos governos. E, ainda que nos faltem indicadores seguros que possam apontar com clareza o que podemos chamar de uma educação de qualidade (os resultados do desempenho dos estudantes brasileiros em exames de avaliação internacional têm se mostrado frustrante), o fato é que a expansão da educação pública no Brasil se dá em concomitância com a transferência das parcelas mais ricas da população para sistemas privados de educação. As conseqüências deste evento para a preservação das desigualdades raciais podem ser deduzidas e serão analisadas adiante.

Este é um cenário que se constitui em meio a crescente abertura econômica, promovida pelos mecanismos de competição internacional, que põem fim ao projeto de nação forjado nos anos trinta do século passado. Em meio a isto, funda-se na sociedade brasileira um novo regime de direitos, proclamados com a Carta

Magna de 1988. Portanto, é como resposta à reestruturação da sociedade brasileira que podemos perceber a entrada na agenda pública das novas demandas educacionais dos grupos historicamente marginalizados na sociedade a partir da década de 1990, especialmente a que se refere a participação no ensino superior.

Deste modo, podemos argumentar que se o modelo inglês de conquista de direitos teorizado por T. H. Marshall que encadeia direitos civis, políticos e sociais não pode ser adaptável à explicação do desenvolvimento histórico e social brasileiro (CARVALHO, 2004), consideramos que pode ser, em alguma medida, transposto para a luta dos negros por uma cidadania plena. Por esta lógica, compreender o processo que possibilita aos negros pressionar por mudanças na agenda de direitos sociais do país requer perceber as conexões que se estabelecem entre o exercício da liberdade civil e a sua entrada numa sociedade política.

A conquista da liberdade civil representa o impulso necessário ao recrudescimento da organização política do movimento em novas bases. E, se a ditadura militar da década de 1960 representou, em termos políticos, um “passo atrás” para a sociedade como um todo, para os negros, em particular, significou um instante de efetivos ganhos políticos gerados pela articulação com outros atores sociais, como pastorais católicas, partidos políticos de esquerda e setores da academia.

E como última contradição, é no mesmo instante em que a onda neoliberal impõe ao conjunto da sociedade uma série de perdas aos direitos sociais – ignorando as resistências impetradas por trabalhadores urbanos e rurais, funcionários públicos e partidos políticos de esquerda – o movimento negro consegue ver alçadas várias conquistas sociais, especialmente no campo das políticas educacionais.

É nesse quadro de mudanças estruturais que atravessa o capitalismo mundial que a massificação da educação – entendida em seu sentido mais amplo – oferece os instrumentos necessários para dar substância às ações dos negros e outros grupos socialmente marginalizados para fazer chegar às instâncias do poder público suas demandas. É neste momento que passam a ecoar fortemente na sociedade as denúncias de exclusão perpetradas pelas práticas escolares e pelas políticas educacionais de cunho universal. Esse processo culmina em quatro pontos: a) na revisão dos conteúdos dos livros didáticos e das práticas docentes; b) na ação social e política dos cursos Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC); c) na adoção de cotas raciais em universidades públicas e; d) na revisão dos conteúdos curriculares nacionais, a partir da obrigatoriedade do ensino de “História da África e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, [200-a]).

## *A educação por direito*

Dentre os muitos direitos sociais reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, o direito à educação é relacionado como o primeiro deles. Anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) não só reafirma a educação como um direito básico da cidadania, mas também estabelece sua consecução como um dever da família e, sobretudo, do Estado, com base nos seguintes princípios:

- da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- garantia de padrão de qualidade.

O destaque destes pontos incluídos na legislação serve para ressaltar mais uma vez o aspecto contraditório que se estabelece entre a universalização formal de direitos e o modo como estes vêm sendo experienciados pelos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira.

Em termos estatísticos, se tomarmos como exemplo os dados da PND/2001, referentes aos níveis máximos de escolarização alcançados por negros e brancos no país, notaremos de maneira muito nítida o fato de que a expansão das redes de ensino no Brasil não equivale à redução das desigualdades educacionais entre os grupos raciais. Pois, na mesma medida em que as taxas de escolarização no ensino fundamental ultrapassam a barreira dos 90% para os dois grupos na década de 1990 – 95% brancos e 92% negros – há uma franca tendência de reprodução dessas desigualdades em níveis de escolarização situados mais acima.

Neste período, o total de negros matriculados no nível do ensino médio era de vinte e cinco por cento, sendo, porém, praticamente duas vezes maior entre os brancos, ou seja, cinqüenta e um por cento. No ensino superior as discrepâncias observadas eram ainda maiores. Ao passo que 12,5% dos estudantes brancos estavam matriculados nesse nível de ensino, apenas 2,4% de negros apresentavam escolarização equivalente. Devemos ainda ressaltar que em todos os casos esses números são acompanhados por um maior retardamento no tempo de conclusão de cada nível entre os negros.

No exemplo do Estado do Rio de Janeiro, um dos mais escolarizados do país, o número de estudantes negros com escolarização suficiente para pleitear o acesso ao ensino superior, um dos principais elementos de indução a uma mobilidade ascendente, se coloca muito abaixo de sua representação na população do estado, segundo dados do último Censo IBGE.

**Tabela 1.**  
POPULAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO COM MAIS DE 15 ANOS DE IDADE POR ANOS ESTUDOS, SEGUNDO A RAÇA

<i>Raça</i>	<i>População do estado do RJ ano 2000</i>	<i>População com escolarização equivalente ao ensino médio</i>	<i>População com escolarização equivalente ao ensino superior ou maior</i>
Branco	54,7%	66,7%	84,1%
Negro	44,1%	32,2%	14,8%

Fonte: Censo IBGE, 2000/ Sidra.

Enquanto o aumento na escala de escolarização, medida em anos de estudo, eleva a representação dos brancos em cada segmento para níveis bastante acima de sua proporção na população total do estado, exatamente o inverso ocorre com os negros. A visualização desse quadro dá a dimensão de que estamos falando de um sistema escolar excludente, que de modo muito sutil escolhe seus alvos pela cor da pele ou pela ascendência racial. Noutro plano, não seria demais supor que esse quadro esteja sendo agravado pela concentração dos estudantes negros nas ramificações menos qualificadas do sistema educacional. Para Guimarães (1999), a existência de um “racismo sem cara” é o que torna parcial qualquer argumento que advogue pela plenitude de direitos da cidadania por parte dos negros. Os casos de arbítrio envolvendo o direito básico de ir e vir de negros de todos os estratos sociais, mais que qualquer outro grupo racial é um bom exemplo das limitações dos direitos básicos que sofrem os negros no Brasil. Segundo este autor:

[...] na ausência de discriminações raciais institucionalizadas esse tipo de racismo se reproduz, pelo jogo contraditório entre uma cidadania definida,

por um lado, de modo amplo e garantida por direitos formais, e por outro, uma cidadania cujos direitos são em geral, ignorados, não cumpridos e estruturalmente limitados e ignorados pela pobreza e pela violência cotidiana (GUIMARÃES, 1999, p. 56).

É um fato que a discriminação racial não cessa mesmo diante das mudanças legais e das transformações nas condições econômicas. Estudos como os de Barros e outros (2001) descrevem um quadro histórico bastante sólido de concentração de riquezas, insensível aos mais diferentes contornos políticos e planos econômicos. Nele, os negros preenchem majoritariamente as bases do sistema de estratificação. E é também pela discriminação negativa – numa sociedade idealmente democrática – que se engendram casos diversos de negação identitária, freqüentemente definidos por um “ideal de brancura” dominante na sociedade. Neste processo, que se opera de maneira mais incisiva contra os negros, se inclui uma série de fatores sócio-educacionais quase sempre tendentes a naturalizar estereótipos de inferioridade apresentados pela mídia (D’ADESKY, 2001), livros didáticos e infanto-juvenis (ROSEMBERG, 2003; SILVA, 2001) e nas práticas docentes (CAVALLEIRO, 2005).

A violência simbólica incrustada nestes elementos vem merecendo uma atenção crescente por parte dos pesquisadores brasileiros, especialmente a partir do momento que o tema das relações raciais se incorpora ao repertório da Educação. Na revisão sobre a produção brasileira acerca de expressões de racismo nos livros didáticos, Rosenberg (2003), embora sinalize irregularidade e deficiência nesses trabalhos, afirma que

[...] a literatura infanto-juvenil estabelece uma relação entre desiguais – o adulto que narra ou ensina à criança uma sociedade adulta branca idealizada – e uma relação entre iguais, quando o autor, ilustrador, crítico, editor e bibliotecário criam para um público, que se representa como sendo formado por crianças e adolescentes brancos, a visão branca dominante sobre a raça (ROSEMBERG, 2003, p. 136).

A reversão desta imagem social negativa constitui uma histórica bandeira de luta do movimento social negro e campo de pesquisas ainda com amplo espaço para exploração. Com efeito, desde 1996 foi instituído pelo governo federal o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo qual os livros comprados e distribuídos às escolas públicas pelo Ministério da Educação são avaliados segundo critérios previamente aprovados pelo programa. A elaboração sobre os critérios da avaliação do PNLD nos últimos anos teve o mérito de ampliar suas preocupações

para uma gama de temas que envolvem questões relativas à origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e credo religioso (BRASIL, 2002). A atenção a este conjunto de questões envolvendo a relação entre professores e alunos nas salas de aula, espera-se que possa vir a qualificar minimamente as relações de ensino-aprendizagem nas escolas em prol dos alunos provenientes dos grupos mais vulneráveis.

Entretanto, pesquisas realizadas a partir dos indicadores de avaliação escolar demonstram o longo caminho a ser percorrido pela educação brasileira. Alves e Soares (2003), analisando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/2001), demonstram que as diferenças de desempenho entre estudantes permanecem largamente atreladas à filiação racial, especialmente quando se trata da comparação entre negros e brancos, sendo menor as vantagens destes com relação aos pardos. De forma alarmante, notam que a melhoria das condições de funcionamento das escolas tem como efeito a acentuação das desigualdades entre grupos raciais.

Estas evidências encontradas nos dados do Saeb introduzem parcialmente as alegações que buscam justificar a necessidade de promover o acesso diferenciado de grupos raciais ao ensino superior por meio das cotas raciais. Indubitavelmente dentre as medidas de ação afirmativa, as cotas são aquelas que despertam as maiores paixões. Defensores e opositores da medida se dividem quanto a sua propriedade, eficácia e a efetividade da medida.

A primeira experiência de cotas raciais no acesso ao ensino superior ocorreu no estado do Rio de Janeiro, após aprovação na assembléia legislativa de um Projeto de Lei que instituía a reserva de vagas para alunos negros e oriundos de escolas públicas nas universidades do estado. As origens desse projeto, no entanto, remetem às discussões fomentadas desde 1995 pela Secretária Nacional de Direitos Humanos e, fundamentalmente, à participação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância realizado em Durban, África do Sul, em 2001. Presentes na delegação, as organizações sociais do movimento negro desempenharam um importante papel na configuração da proposta oficialmente apresentada pelo governo brasileiro para combater a desigualdade racial e a discriminação, fenômeno então reconhecido pelo Estado brasileiro.

No entanto, no que tange às universidades situadas na esfera federal a proposta não prosperou com a mesma velocidade, tendo encontrado resistências no próprio executivo e nos debates legislativos. Do ponto de vista da produção



acadêmica, a entrada em vigor das cotas raciais em número crescente de instituições de ensino superior resultou em considerável crescimento das publicações sobre o tema das relações raciais e educação, integrando ao debate inclusive autores do campo jurídico, preocupados em discutir a legalidade das medidas.<sup>8</sup>

Críticos das cotas raciais, Fry e Maggie (2005) argumentam que estas medidas tendem a favorecer a introdução de uma taxonomia racial dicotômica (brancos e negros) alheia a realidade brasileira, historicamente organizada a partir do ideal da democracia racial. Segundo os autores, a divisão da sociedade em grupos objetivamente definidos pelas políticas públicas incide nos riscos de surgimento de animosidades raciais inexistentes no país. Completam o argumento, afirmando que estas medidas tendem a gerar dependência dos grupos beneficiários das ações do Estado, o que contrária seu caráter temporário.

A despeito das críticas e das deficiências avaliadas, desde 2001 o sistema de cotas raciais já foi implementado em 14 universidades públicas brasileiras por força de deliberações internas das instituições ou imposição de leis específicas (seguindo o preceito da autonomia universitária algumas instituições federais de ensino adotaram as cotas raciais nos seus exames de seleção, mas a maioria das instituições onde a medida foi adota se localiza na esfera dos estados).

No legislativo nacional, que discute a aprovação da implementação do sistema de cotas raciais em todas as universidades públicas brasileiras, a polêmica tem paralisado o andamento da medida. Até o momento, a ação mais concreta foi a que resultou na Lei n. 11.096/05, proposta pelo executivo federal e que instituiu o Programa Universidade Para Todos (Prouni) (BRASIL, [200-b]). Por esse programa, são distribuídas pelo governo federal bolsas de estudos para estudantes cadastrados que ingressarem em Instituições de Ensino Superior Privadas. O programa assegura uma cota de bolsas para cidadãos negros e indígenas em igual proporção a sua representação demográfica no estado da federação, desde que atendam outras condições para acesso ao programa, relacionadas à situação socioeconômica da família e a origem escolar.

As resistências ao Prouni são significativamente menores do que as relacionadas ao sistema de cotas para as universidades públicas. São desconhecidos questionamentos por ações judiciais ao programa, e mesmo à sua racialização, ao contrário do ocorrido com a implementação das cotas em algumas universidades públicas. A conclusão mais óbvia relaciona este fato à indicação do tipo de hierarquia de prestígio social que vigora entre instituições de ensino brasileiras, que ainda enxerga no topo as universidades públicas.

De outro modo, o acesso de negros a esse nível de ensino aparece comprometido pelo maior estoque de candidatos brancos aptos à disputa e pelo potencial das instituições públicas de atraírem uma gama de candidatos capacitados por vantagens advindas da posse de capital econômico e cultural em números muito superiores ao número de vagas. Isto acaba por se converter numa maciça aprovação de candidatos brancos, particularmente para as carreiras mais prestigiadas. Quanto aos negros, os déficits relacionados à posse de bens materiais e a violência simbólica ferem de tal modo sua capacidade cognitiva e suas expectativas de sucesso, que mesmo a maioria daqueles que almejam o ingresso nas universidades públicas tendem a orientar suas escolhas para as carreiras menos disputadas e valorizadas (BRANDÃO; SILVA; MARINS, 2005).

Mesmo que tenhamos, porém, as cotas como uma medida realmente eficaz para combater as desigualdades raciais ao nível da educação superior, duas questões ainda se apresentam como desafiantes. A primeira delas consiste na discussão acerca do foco dessas políticas, que quase sempre abrangem recortes econômicos e de origem escolar, além da raça. No que tange a definição do recorte racial, as diferenças apontadas no desempenho escolar de estudantes negros e pardos – freqüentemente agrupados na categoria negros – lança também dúvidas quanto à efetividade das políticas afirmativas, ou seja, à sua capacidade de beneficiar os grupos mais afetados pela discriminação de caráter racial. A outra questão toca na resistência observada entre os próprios beneficiários potenciais às medidas destinadas à sua integração social (SILVA, 2006; GUIMARÃES, 1999, 2002). Numa pesquisa realizada junto a um dos núcleos da rede do Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) – localizado numa periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, Brandão (2004) demonstra que as noções de igualdade e conquista por esforço afetam mesmo aqueles estudantes posicionados em claras condições de desvantagens econômicas e culturais, sinalizando para algumas das dificuldades impostas a este grupo para contradizer a ideologia do mérito no vestibular. Entre as razões mais freqüentemente identificadas pelo autor no discurso dos alunos aparecem razões associadas ao medo da discriminação por parte de estudantes que tenham ingressado pelo modo “normal”.

Surgido dos projetos ambientados no seio da pastoral do negro da Igreja Católica, durante a década de 1990, os PVNC's hoje formam uma extensa rede de solidariedade social composta por diversos núcleos voltados para a promoção do acesso ao ensino superior de alunos negros e pobres provenientes de escolas públicas, num formato que parece inspirado nas experiências de educação popular.

Neste sentido, é inspirador de diversas outras experiências com o mesmo caráter. Apesar da dimensão assumida por este movimento, poucos estudos realizados sobre este movimento podem ser destacados.

Como exceção, Santos (2003) observa que o crescimento e o fortalecimento nos últimos dez anos dessas associações tem sido capaz de introduzir novos elementos na agenda pública, interferindo mesmo nos rumos das políticas públicas educacionais. Porém, visto que este se trata de um debate ainda inconcluso, vemos o peso que a ideologia da democracia racial ainda exerce sobre a sociedade brasileira em algumas variações no que tange a concepção dos pré-vestibulares populares. Das experiências desvinculadas do PVNC, muitas evitam o corte racial, por exemplo, embora preservem quase sempre os mesmos objetivos: a promoção da cidadania e das oportunidades educacionais à população em situação de desvantagem social. Como se vê, a noção de desvantagem social pode ser ampla e nem sempre contempla o fator raça. Nas experiências dos PVNC's, as aulas de cidadania, incorporadas ao currículo do curso, formam o espaço para discussão e convencimento dos alunos quanto à conveniência e necessidade das cotas.

Apesar dos esforços empreendidos pela grande rede de voluntários que atuam no projeto, Souza (2003) acentua as dificuldades para que estas ações venham a resultar no aumento do número de jovens negros e pobres no ensino superior. Esta posição é corroborada por Maggie (2001) que aponta a falta de estrutura dos PVNC's como outro obstáculo ao sucesso do trabalho, bem como as próprias deficiências acumuladas por estes estudantes ao longo de sua trajetória escolar, que dificilmente poderiam ser sanadas num curto espaço de tempo.

Em resposta as demandas apresentadas por estes cursos, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC;RJ) chegou a estabelecer a concessão automática de bolsas de estudo integrais para alunos de pré-vestibulares populares que conseguissem aprovação em seus exames. Outro fato que atesta o alto grau de visibilidade desse movimento é o reconhecimento pelo Ministério da Educação da utilidade pública de seu trabalho em 2002. Desde então o MEC apóia algumas destas associações através do programa *Diversidade na Universidade*, pelo qual financia bolsas de estudo para os alunos e ajuda de custo para os professores voluntários. Como condição para concorrer ao financiamento do programa, as associações devem manter no quadro discente um percentual mínimo de 60% de alunos auto-declarados negros.

O aspecto que trata da introdução de novos conteúdos nos currículos nacionais se diferencia das duas últimas por atuar no campo da educação formal

e ao nível da escola básica. A Lei n. 10.639, instituída em 9 de janeiro de 2003 introduz nas normas da LDB a obrigatoriedade de ensino da “História da África e da Cultura Afro-brasileira” a partir do relatório aprovado na íntegra pelos membros do Conselho Federal de Educação. De forma concisa e objetiva o texto da lei se coloca frontalmente favorável às ações afirmativas e aponta não somente a existência de uma inequívoca diversidade étnico-racial entre os brasileiros, como também a necessidade de valorização e expressão pública desta.

Mais especificamente na apresentação do referido relatório, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) aponta a escola como espaço para produção de valores e hábitos ligados ao respeito das diferenças e das características dos grupos e minorias que compõem o universo da população. O texto do relatório inicia anunciando o público que pretende atingir: os cidadãos que estão comprometidos com a educação no Brasil, numa posição de respeito à diversidade e de busca pela construção da igualdade social entre os diferentes, no caminho da efetivação da cidadania para todos e do alcance de uma sociedade mais justa. Este público seria multirracial; ou seja, o parecer não está sendo produzido para servir de instrumento para militantes e educadores negros, mas sim para a discussão com cidadãos em geral e educadores em específico, sejam brancos ou negros.

De forma geral, o relatório pretende aportar para a área de educação um conjunto de respostas voltadas às demandas anteriormente postas pelos negros brasileiros. Estas respostas seguem no sentido da institucionalização de políticas afirmativas que promovam “reparações” a este segmento racial através de ações ligadas à valorização de sua história, de sua cultura e de sua identidade. A forma pedagógica apontada pelo relatório para proceder a esta tarefa do ponto de vista da educação e do fenômeno educativo como um todo implica em fortalecer a consciência negra entre os afro-descendentes e ao mesmo tempo despertá-la entre os brancos. Isto significa levar os negros à possibilidade de alcançarem conhecimentos capazes de lhes trazer o orgulho étnico-racial; mas significa também levar aos brancos os saberes que lhes permitam identificar de forma positiva as influências e as contribuições dos descendentes de africanos na produção material e cultural da nação brasileira. A Lei n. 10.639 pode ser tomada como um importante ponto de apoio para a produção de uma nova “imaginação nacional”. Esta mudança é, como vemos, radical. Trata-se de não mais pensar o Brasil como o homogêneo paraíso da mestiçagem, que impediria até mesmo que soubessemos quem é o negro que poderia se beneficiar de políticas de ação afirmativa.

A produção de pesquisas de avaliação dos impactos dessa legislação sobre a rotina das escolas ainda não soma volume suficiente de modo a que possamos situá-las como um novo campo de estudos. Creemos que esta é uma ação que deve ser brevemente estimulada pelo governo federal no sentido de que as mudanças sociais possam ocorrer conforme o previsto na lei. Desta forma, poderemos talvez superar o antigo descompasso entre uma legislação democrática e as práticas racistas na sociedade.

### *Conclusão*

Ainda devemos aguardar por evidências mais concretas das transformações sociais geradas por algumas ações sociais e políticas públicas na reversão do quadro de desigualdades educacionais entre negros e brancos. No entanto, é justo considerar que a assimilação de uma nova postura por parte dos movimentos sociais ligados a causa dos negros no Brasil em favor de uma nova cidadania, vem exigir também variações significativas no posicionamento de outros agentes sociais, bem como a redefinição das instituições públicas na busca por um novo consenso.

Na prática, a importância da educação para a permanência dos Estados, confirma o fato de que o trato das desigualdades raciais deixou de ser parte de atitudes de governo para ganhar o *status* de política de Estado, através da criação de legislações que deverão perdurar após o fim de mandatos e mesmo com alternância na ocupação do poder.

Na medida em que, a partir das políticas educacionais, vai se consolidando no âmbito do Estado brasileiro um conjunto de medidas voltadas para demolição do mito da democracia racial, é esperado que se realmente o peso das críticas às políticas afirmativas, bem como as tensões sociais entre os atores que movimentam este jogo. Por sua vez, poder-se-á sempre alegar que a alternativa da inércia social se mostrou distante de solucionar o problema histórico das desigualdades entre os grupos raciais na sociedade brasileira.

### *Notas*

<sup>1</sup> Na sociedade brasileira a eficácia deste discurso se confirma ao longo do período escravista na forma com que perpassa as diversas esferas da sociedade. Há muitos relatos históricos de que mesmos ex-escravos libertos adquiriam escravos. Por esta constatação, encontra-se a evidência de que o concurso da escravidão no

Brasil vai muito além das fronteiras de uma dominação político-jurídica. Impeliu-se, no sentido durkheimiano, como um fato social, diante do qual vale a confirmação de que se orientava prioritariamente em direção aos negros, ou seja, àqueles mais facilmente identificados por suas características fenotípicas como sendo de origem africana.

<sup>2</sup> Moehleck (2000) define conceitualmente as ações afirmativas como políticas compensatórias, fundamentadas no princípio de igualdade que sustenta o tratamento desigual aos desiguais. Admitindo este conceito, nele incorporamos também as ações de proteção social formuladas a partir sociedade civil com foco específico na melhoria das condições de vida das populações marginalizadas.

<sup>3</sup> Esta constatação foi formalizada pela primeira vez por Nogueira (1985), um dos pesquisadores participantes do ciclo de pesquisas patrocinadas pelo Projeto Unesco sobre relações raciais no Brasil. O autor consagra os conceitos de “preconceito de marca” e “preconceito de origem” para marcar a diferença entre o tipo de discriminação racial existente, respectivamente, no Brasil e nos Estados Unidos. Segundo Nogueira, enquanto nos Estados Unidos o preconceito está baseado na ascendência familiar, no Brasil, as características fenotípicas compõem o principal fator que leva a discriminação racial.

<sup>4</sup> Seguindo as orientações dos estudos sobre relações raciais no período, na composição dos elementos definidores da identidade racial do indivíduo deveremos considerar a posição de classe e traços do fenótipo como a cor da pele e o tipo do cabelo como parte do ideal de branqueamento reinante na sociedade.

<sup>5</sup> Em 1931 foi promulgada a Lei de Nacionalização do Trabalho. Por ela as empresas se viam obrigadas a empregar pelo menos 2/3 de brasileiros em sua mão-de-obra.

<sup>6</sup> O Teatro Experimental do Negro (TEN) constituiu uma das mais importantes iniciativas do movimento negro brasileiro. Fundado em 1944 no Rio de Janeiro pretendia a formação de atores e a montagem de peças que abrissem espaço para a atuação de negros. Paulatinamente foi evoluindo em seus objetivos, incorporando a valorização da estética racial negra e valorização da herança e dos símbolos da tradição cultural africana.

<sup>7</sup> Esse entendimento da realidade social e racial tanto por intelectuais quanto por agentes do movimento social certamente contribuiu para a consolidação do viés meritocrático-particularista das políticas sociais brasileiras nas décadas de 1950 e 1960 (CASTRO, 1991). Por esse modelo são transferidos, prioritariamente, para o mercado e para os próprios indivíduos a provisão de suas condições de vida futura, livrando o Estado de responsabilidades específicas com qualquer grupo em particular. Podemos conceber que em função disto tenha ficado restrito ao campo legislativo o maior avanço no que se refere ao trato das diferenças raciais no país, com a Lei Afonso Arinos em 1951, que definia como contravenção penal os atos resultantes de preconceito de raça ou cor. Sobre essa temática ver Guimarães (1999), principalmente a parte II.

<sup>8</sup> Para uma síntese desses trabalhos ver Brandão (2006).

## *Referências*

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; Soares, José Francisco. Desigualdades no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, jan./jun. 2003.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. As relações entre raça e educação no Brasil: um objeto em construção. In: SORES, Sergei *et al.* (Org). **Os Mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- BHABHA, Homi K. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRANDÃO, André Augusto Pereira. **Avaliando um pré-vestibular para negros pobres**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004.
- BRANDÃO, André A. P.; SILVA, A. P.; MARINS, Mani T. Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.
- BRANDÃO, André. **Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, CXXXIV, n. 248, 3 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [200-]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 maio 2008.
- BRASIL. Lei n. 11.096, de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. [200-b]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 20 maio 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei n. 10.639**. Brasília: SECAD; MEC, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.

COSTA PINTO, L. A. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança.** Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1998.

CASTRO, Maria Helena G. Interesses, organizações e políticas sociais. Rio de Janeiro, **BIB**, n. 31, p. 17-48, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1972.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Dominus Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FIGUEIREDO, Ângela. **Novas elites de cor: estudo sobre profissionais liberais negros de Salvador.** São Paulo: Anna Blume; Sociedade Brasileira de Instrução; Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala.** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1933.

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

GONZÁLES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson do. **Estrutura social, mobilidade e raça.** Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice, 1988.



- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdade racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Natálie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.
- MAGGIE, Yvonne. Os novos bacharéis: a experiência do pré-vestibular para negros e carentes. **Novos Estudos Cebrap**, n. 59, mar., 2001.
- MARX, Anthony. A construção da raça e o Estado-nação. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 29, mar., 1996.
- MOEHLECK, Sabrina. **Propostas de Ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2000. Dissertação – Universidade de São Paulo, São Paulo:
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: NOGUEIRA, O. (Org.). **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- PASTORE, José; VALLE SILVA, N. do V. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Macron Book, 2000.
- PETRUCCELLI, José Luiz. **A Cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial**. Rio de Janeiro: LPP/DP&A, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, jan./jun. 2003.
- SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: EDUFBA, 2004.
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento. Agenda X agências: a construção do movimento PVNC. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). **Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. II Concurso Negro e Educação. Anped/Ação Educativa, 2003.
- SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.
- SILVA, Anderson Paulino. Inclusão Étnico-Racial e Meritocracia no acesso à universidade. In: BARBOSA, *et al.* (Org.). **Jovens de Camadas populares e universidade**. Rio de Janeiro, 2007.
- SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quarte; Niterói: Penesb, 2003.

SOUZA, Sérgio da Rocha. O pré-vestibular para negros como instrumento de políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, Moema de. **Negros na universidade**. Rio de Janeiro: Penesb/Pallas, 2003.

VALLE SILVA, Nelson do. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Toopbooks, 2003.

## COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipologia	ACaslon Regular 11/15
Papel	Alcalino 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 250 g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão	Setor de Reprografia da EDUFBA
Capa e Acabamento	Cartograf Gráfica e Editora
Tiragem	600 exemplares