

relações raciais e o sistema educacional brasileiro

A Dialética do Bom Aluno



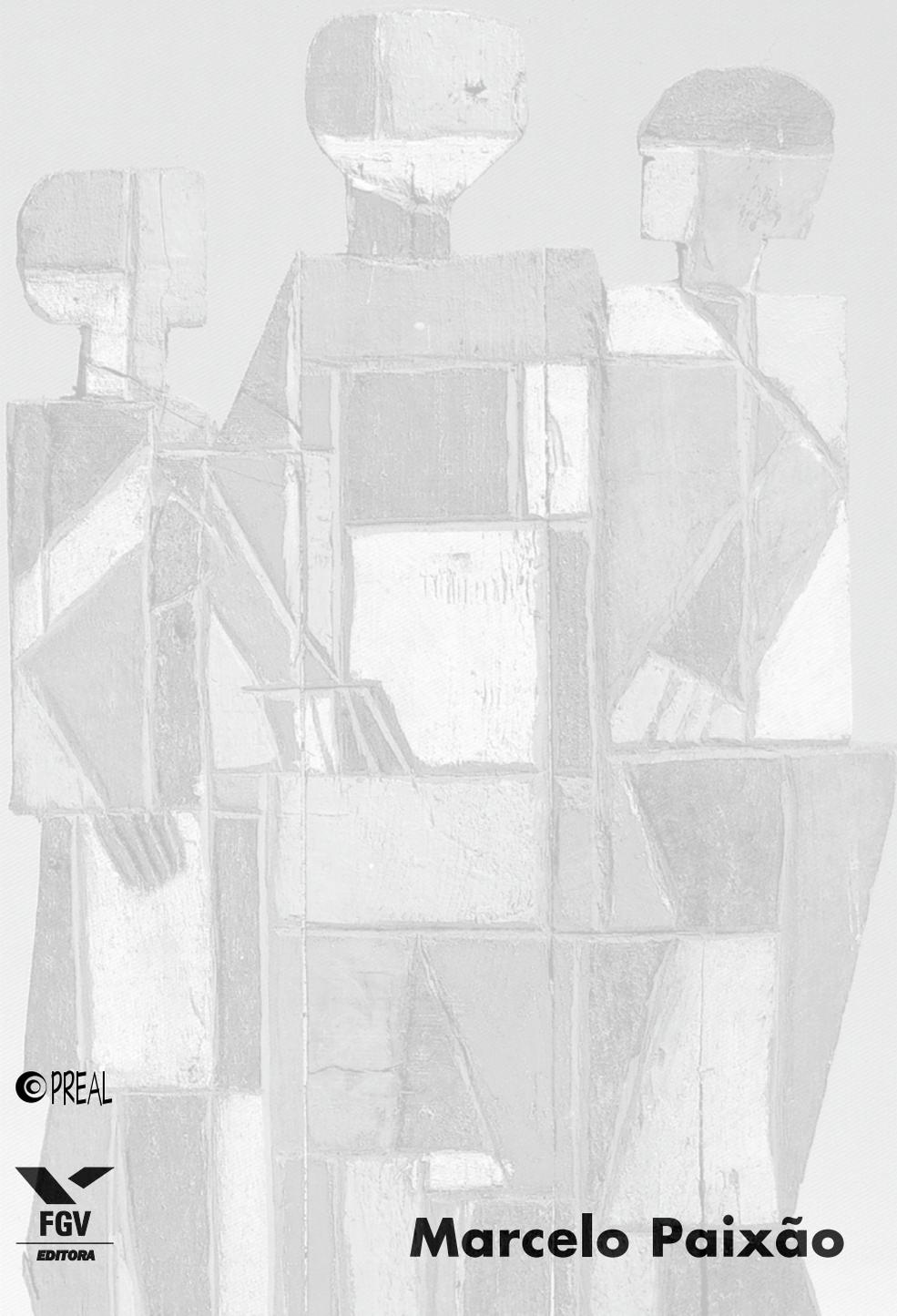
Marcelo Paixão

© PREAL

FGV
EDITORA

A Dialética do Bom Aluno

A Dialética do Bom Aluno



© PREAL

FGV
EDITORA

Marcelo Paixão

ISBN — 978-85-225-0639-2

Copyright © PREAL Ltd.

Direitos desta edição reservados à

EDITORA FGV

Rua Jornalista Orlando Dantas, 37

22231-010 — Rio de Janeiro, RJ — Brasil

Tels.: 0800-21-7777 — 21-2559-4427

Fax: 21-2559-4430

e-mail: editora@fgv.br — pedidoseditora@fgv.br

web site: www.fgv.br/editora

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade do autor.

1ª edição — 2008

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS: Mariflor Rocha

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: FA Editoração Eletrônica

REVISÃO: Fatima Caroni e Mauro Pinto de Faria

CAPA: Paulina Montalva e Alvaro Magalhães

IMAGEM DE CAPA: © Julio Alpuy. *Tres Figuras*, 1948. (Uruguai)

**Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Mario Henrique Simonsen / FGV**

Paixão, Marcelo

A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro / Marcelo Paixão. — Rio de Janeiro : Editora FGV, 2008.

104 p.

Inclui bibliografia.

1. Discriminação na educação — Brasil. 2. Discriminação racial — Brasil. 3. Indicadores educacionais — Brasil. 4. Brasil — Relações raciais.

I. Fundação Getulio Vargas. II. Título.

CDD – 370.19344

Para Cláudio e Márcio

*O homem e o cidadão, qualquer que seja ele, não
têm outro bem a colocar na sociedade a não
ser ele próprio.*

Rousseau — *Emílio*

Sumário

Agradecimentos 11

Introdução 13

1. Desigualdades raciais nos indicadores educacionais brasileiros 17

2. Vetores qualitativos de entendimento do processo de construção das desigualdades raciais nos espaços escolares 43

3. A dialética do bom aluno 73

4. Considerações finais 83

5. *Post-scriptum*: sugestões de políticas públicas 89

Referências bibliográficas 97

Agradecimentos

Os indicadores que fazem parte do livro foram programados a partir das bases de microdados da amostra de 10% dos censos demográficos de 1980, 1991 e 2000 por Luiz Marcelo Foca Carvano, que, além disso, foi um permanente interlocutor na realização desta obra. Agradeço especialmente a Judith Morrison, pelo convite para o desenvolvimento desta reflexão e pelo diálogo constante no seu decorrer.

A versão definitiva deste livro também procurou incorporar as diferentes críticas e contribuições de diversos participantes de um seminário ocorrido em 7 de dezembro de 2006, na sede do Banco Interamericano de Desenvolvimento, em Washington, DC. Correndo um grande risco de deixar de mencionar diversas pessoas que dialogaram comigo naquele momento, não poderia deixar de citar a honra da troca de idéias com Zakiya Carr Johnson, então trabalhando no BID, Sonia Maria Nascimento, do Geledés, Sheila Walker, Cleber Julião, Silas Silva, do Integrare, Luciana Moura, Maura Mosquera, Claudia Mosquera e Mercia Consolação.

Também expressei meu reconhecimento pelas consistentes observações sobre este estudo feitas por Jeffrey Puryear, do Inter-American Dialogue.

Assumindo a responsabilidade pelos termos que constam deste livro, a todos e todas vocês (e aos que, por imperdoável esquecimento, não estão mencionados) deixo meu reconhecimento pelo diálogo, pela troca de idéias e — por que não dizer? — pela amizade.

Introdução

Este livro traz uma reflexão sobre as desigualdades raciais contidas nos indicadores de escolarização da população brasileira. Na verdade, dentro do atual estado-da-arte do debate sobre o tema dos indicadores educacionais de nosso país já existe uma plena compreensão sobre as pronunciadas assimetrias presentes em termos do acesso e permanência dos diferentes grupos de raça/cor aos espaços escolares no Brasil. Nesse caso, o consenso remete à realidade de que os indicadores da escolarização de brancos e negros são notada e persistentemente distintos, favoravelmente aos indivíduos do primeiro grupo de raça/cor.

Essas diferenças foram mensuradas em importantes estudos balizados em indicadores oficiais que vêm sendo realizados desde o começo dos anos 1990 (Hasenbalg e Valle Silva, 1990; Rosenberg, 1990; Barcelos, 1992; Warren, 1997; Henriques, 2002; Beltrão e Teixeira, 2004). Não obstante, resgatando parte das pesquisas realizadas antes dessa década, vemos que essa realidade já vinha sendo constatada há mais tempo, tal como, entre outras contribuições, nos clássicos estudos de Donald Pierson (1971); Luiz A. Costa Pinto (1998) e Florestan Fernandes (1978).

Desse modo, tendo em vista esse conjunto de notáveis estudos, que nos lança o sério desafio da fuga à redundância, este livro trará duas contribuições de fundo para o debate.

A primeira consiste em uma compilação das estatísticas educacionais disponíveis tendo por base um horizonte intertemporal mais ampliado do que o usualmente feito em outros estudos, que em geral se limitaram à análise dos indicadores educacionais dos grupos raciais brasileiros dentro de um único mesmo ano ou década. Destarte, neste livro estaremos mobi-

lizando as bases de microdados dos censos demográficos de 1980, 1991 e 2000. Tal ferramenta, portanto, nos permitirá a ampliação da reflexão sobre o tema do comportamento desses indicadores para um intervalo de 20 anos. Entre outras vantagens dessa opção metodológica podemos mencionar o fato de que assim procedendo estaremos capacitados a analisar algumas das principais tendências dos indicadores.

A segunda contribuição para o debate é a realização de uma reflexão qualitativa sobre as assimetrias raciais presentes no interior dos indicadores educacionais da população brasileira. Ou seja, tentaremos produzir um diálogo sobre uma questão que, inadvertidamente, quase sempre é deixada de lado quando dos estudos das desigualdades raciais na educação. Essas assimetrias podem ser creditadas ao modelo brasileiro de relações raciais, portanto, associando-se aos vetores discriminatórios presentes no interior do espaço escolar, ou antes, seriam creditáveis às questões de outra natureza como as reproduções intergeracionais de *status* educacional ou às seqüelas nefastas da pobreza? Vale salientar que em ambas destas últimas chaves, as desigualdades raciais nos indicadores educacionais são explicadas por vetores estruturais, não tendo na seara das formas assumidas pelas relações entre brancos e negros o seu fator determinante. Seria, portanto, tal interpretação adequada para a compreensão da realidade existente no interior dos espaços escolares brasileiros?

Assim, o livro está dividido em quatro partes, além da Introdução. No capítulo 1 será analisada a evolução dos principais indicadores da escolarização da população brasileira desagregada por raça/cor e sexo. Não será surpresa o fato de que tenderemos a encontrar em todos aqueles dados, pronunciadas e persistentes disparidades em termos das condições de escolaridade de negros e brancos, conquanto em termos das desigualdades de gênero aquelas assimetrias não somente tenham sido superadas, mas, mesmo, revertidas favoravelmente ao sexo feminino, especialmente nas faixas etárias mais jovens. De qualquer maneira, de que forma esses indicadores se comportaram ao longo do período 1980-2000 acaba sendo o próprio eixo norteador do capítulo.

Na capítulo 2 vamos estudar algumas das principais contribuições que vêm sendo produzidas sobre o tema das desigualdades raciais existentes no sistema educacional brasileiro. O primeiro bloco do capítulo dedica-se à

reflexão sobre a contribuição trazida à lume pela teoria do capital humano. O segundo mobilizará os estudos pedagógicos realizados no Brasil que se debruçaram sobre o tema dos padrões de relacionamentos raciais existentes no interior dos espaços escolares.

No capítulo 3 teremos como foco o título do livro: a dialética do bom aluno. Em termos sintéticos, nesse momento estaremos avançando uma reflexão sobre o tipo de aluno que o sistema de ensino brasileiro vem formando e como essa questão se associa ao nosso modelo de relações raciais. Assim, paradoxalmente, o fato de os alunos afro-descendentes apresentarem rendimentos escolares inferiores aos alunos brancos, portanto ficando condenados ao exercício futuro de atividades profissionais precárias, mal remuneradas e de baixo prestígio, acaba tornando-os ótimos alunos. Todavia, de antemão, vale frisar, ótimos alunos somente dentro dos estritos muros de uma sociedade secularmente desigual, em termos sociais e raciais.

Finalmente, mencionaremos reflexões sobre propostas de políticas públicas no campo educacional, levando em conta tanto suas dimensões mais gerais, ou seja, o sistema educacional como um todo, quanto o plano da superação das iniquidades raciais em termos do acesso e permanência aos espaços escolares no Brasil.

Desigualdades raciais nos indicadores educacionais brasileiros

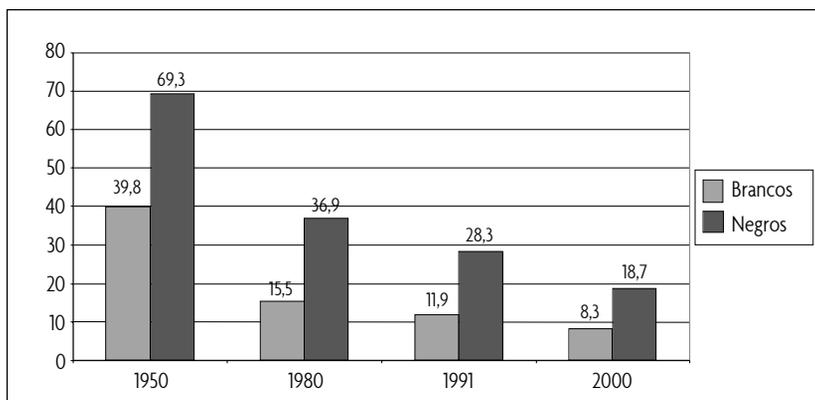
Neste capítulo, vamos estudar a evolução de quatro grandes blocos de indicadores educacionais lidos por um recorte de raça/cor e sexo: taxa de analfabetismo da população; média de escolaridade da população; taxas brutas de escolaridade e taxa de cobertura da rede de ensino; taxas líquidas de escolaridade, de eficiência e de adequação ao sistema de ensino por parte das crianças e jovens brasileiros.

Indicadores de alfabetização da população brasileira

Ao longo do século XX os índices de alfabetização da população brasileira experimentaram uma franca elevação. Alternativamente, quando esses dados são analisados de modo comparativo em termos das respectivas taxas de analfabetismo de negros e brancos, vemos que aqueles números relativos preservaram-se persistentemente desiguais.

Segundo dados do Censo Demográfico de 1950, entre a população com mais de 15 anos, a taxa de analfabetismo entre os brancos atingia 39,8%, ao passo que, entre os negros do mesmo grupo etário, esse percentual era de 69,3%. Sessenta anos depois, a taxa de analfabetismo da população com idade superior a 15 anos era de 8,3% entre os brancos e de 18,7% entre os negros. Tais dados implicam que, se, por um lado, ocorreu uma efetiva redução da taxa de analfabetismo de ambos os grupos ao longo de 50 anos, por outro, as distâncias relativas entre as taxas de analfabetismo de negros e brancos se ampliaram, sendo de 74%, em 1950, e de 125%, em 2000 (figura 1).

Figura 1
Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais segundo os grupos de raça/cor selecionados — %



Fonte: Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser)/Instituto de Economia (IE)/UFRJ com base nos dados e microdados dos censos de 1950, 1980, 1991 e 2000.

Os dados contidos na figura 1 são coerentes com os indicadores sobre a incidência do analfabetismo junto à população brasileira, desagregada pelos grupos de raça/cor nos anos de 1980, 1991 e 2000, quando decompostos pelas coortes etárias da população de 15 anos ou mais; 25 anos ou mais; 40 anos ou mais; e 60 anos ou mais, sendo justamente na população mais idosa os maiores índices verificados de analfabetismo. Não obstante, de acordo com aquela fonte, podemos ver que ao longo daquele lapso de 20 anos, comparativamente à população branca, a incidência do analfabetismo era nitidamente superior entre os negros em todas as coortes (tabela 1).

Tabela 1
Taxa de analfabetismo da população brasileira desagregada pelos grupos de raça/cor e faixas etárias selecionadas, Brasil, 1980-2000 (em %)

Raça/cor	Analfabetismo 1980				Analfabetismo 1991				Analfabetismo 2000			
	15+	25+	40+	60+	15+	25+	40+	60+	15+	25+	40+	60+
Branca	16,1	20,1	27,2	38,8	11,9	14,2	20,8	31,2	8,3	10,3	14,5	24,3
Negra	37,9	45,2	55,9	71,1	28,3	33,8	46,2	61,9	18,7	23,7	33,1	50,4
Total	25,3	30,4	38,7	51,2	19,4	22,8	31,6	43,4	12,9	16,0	22,0	34,2

Fonte: Laeser, baseado nos microdados dos censos de 1980, 1991 e 2000.

De acordo com as tabelas 2 e 3, pode-se ver que, em 2000, dos 15,3 milhões de analfabetos brasileiros acima de 15 anos, 9,7 milhões eram formados por negros. Entre os 32,7 milhões de analfabetos funcionais, os negros totalizavam 18,8 milhões de pessoas. Assim, segundo os indicadores do censo demográfico daquele ano, a taxa de analfabetismo dos negros maiores de 15 anos, em todo o Brasil, era de 18,7% e a taxa de analfabetismo funcional da população negra maior de 15 anos era de 36,1%. Esses percentuais eram substancialmente maiores do que o verificado entre a população branca, cujos percentuais de analfabetismo e de analfabetismo funcional eram de, respectivamente, 8,3% e de 20,8%.¹

Como seria de se esperar, o problema do analfabetismo no Brasil também se relaciona com as desigualdades regionais. Assim, em 2000, da população brasileira que era analfabeta, cerca de 51% moravam na região Nordeste e 29,4% na região Sudeste. Entre os analfabetos funcionais, o peso do Nordeste caía para cerca de 40,8% e o do Sudeste crescia para 32,9%. Mas ainda assim aquela região seguia como onde esse problema era mais intensivo. Não obstante, é igualmente notório que dentro das cinco grandes regiões geográficas brasileiras o analfabetismo perseguia com mais intensidade os negros.

De fato, nas tabelas 3, 4 e 5 também é possível observar que os maiores índices de analfabetismo, de negros e brancos, eram encontrados, não surpreendentemente, no Nordeste. Destarte, entre os negros maiores de 15 anos dessa região, as taxas de analfabetismo e de analfabetismo funcional eram, respectivamente, de 27,6% e 45,9%. Entre a população branca maior de 15 anos esses índices eram de 19,5% e de 35%.

¹ Os indicadores das taxas de analfabetismo e de analfabetismo funcional dos grupos de raça/cor brasileiros que fundamentam esta parte do livro foram originalmente analisados em Paixão (2003a).

Tabela 2

Número total de analfabetos de 15 anos ou mais segundo os grupos de cor/raça — Brasil e grandes regiões (2000)

	Brancos	Negros	Outros	Total
Norte	253.300	949.151	53.980	1.256.431
Nordeste	2.061.473	5.793.422	40.416	7.895.311
Sudeste	1.926.159	2.096.201	29.552	4.051.912
Sul	910.475	383.697	15.743	1.309.915
Centro-Oeste	306.611	503.199	19.839	829.649
Brasil	5.458.018	9.725.670	159.530	15.343.218

Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados da amostra (10%) do Censo Demográfico de 2000.

Tabela 3

Número total de analfabetos funcionais de 15 anos ou mais segundo os grupos de cor/raça — Brasil e grandes regiões (2000)

	Brancos	Negros	Outros	Total
Norte	621.691	2.091.197	82.684	2.795.572
Nordeste	3.703.889	9.648.603	68.203	13.420.695
Sudeste	5.709.772	5.031.004	83.883	10.824.659
Sul	2.799.697	864.433	36.019	3.700.149
Centro-Oeste	831.940	1.167.087	38.590	2.037.617
Brasil	13.666.989	18.802.324	309.379	32.778.692

Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados da amostra (10%) do Censo Demográfico de 2000.

Tabela 4

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais segundo os grupos de cor/raça — Brasil e grandes regiões (2000 — em %)

	Brancos	Negros	Total
Norte	11,0	17,0	15,7
Nordeste	19,5	27,6	24,8
Sudeste	5,8	11,2	7,7
Sul	6,0	14,1	7,2
Centro-Oeste	7,6	12,7	10,2
Brasil	8,3	18,7	12,9

Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados da amostra (10%) do Censo Demográfico de 2000.

Tabela 5
Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais
segundo os grupos de cor/raça — Brasil e grandes regiões (2000 — em %)

	Branços	Negros	Total
Norte	27,1	37,5	34,9
Nordeste	35,0	45,9	42,2
Sudeste	17,1	26,8	20,5
Sul	18,3	31,7	20,4
Centro-Oeste	20,5	29,6	25,1
Brasil	20,8	36,1	27,6

Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados da amostra (10%) do Censo Demográfico de 2000.

Portanto, o fato de os indicadores nordestinos terem se apresentado pouco auspiciosos em termos de índice de alfabetização não deve esconder a realidade de que entre os afro-descendentes tal realidade era ainda mais impactante. Por outro lado, é importante frisar que em nenhuma das grandes regiões geográficas foram encontradas taxas de alfabetização e de alfabetização funcional de negros maiores do que a de brancos (tabelas 4 e 5).

A tabela 6 indica os índices de analfabetismo de negros e brancos nos municípios do Brasil, em 2000, segundo faixas selecionadas de intensidade desse indicador. Pode-se ver que entre os negros, em 2,09% dos municípios brasileiros (115 no total) o seu índice de analfabetismo era superior a 50%. Entre os brancos, o percentual de analfabetismo superior a 50% ocorria apenas em 12 municípios. Entre as faixas selecionadas, o intervalo modal entre os negros eram as localidades cuja taxa de analfabetismo era entre 30% e 49,9% de analfabetos, o que representava a situação dos negros em 31,3% dos municípios brasileiros. Entre os brancos o intervalo modal era a faixa abaixo de 14,9% (54,6% do total de municípios do país). Vale também frisar que somente em 20% dos municípios brasileiros os negros apresentavam uma taxa de analfabetismo inferior à faixa abaixo de 14,9%.

Tabela 6
**Faixa de analfabetismo selecionada em municípios brasileiros
 segundo os grupos de raça/cor (2000)**

Taxa de analfabetismo nos municípios brasileiros	Negros		Branços	
	Número de municípios	Percentual	Número de municípios	Percentual
50% ou mais	115	2,09	12	0,22
Entre 30 e 49,9%	1.728	31,38	809	14,69
Entre 20 e 29,9%	1.537	27,91	1.043	18,94
Entre 15 e 19,9%	1.005	18,25	636	11,55
Abaixo de 15%	1.122	20,37	3.007	54,60
Total	5.507	100,00	5.507	100,00

Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados da amostra (10%) do Censo Demográfico de 2000.

Tabela 7
**Faixa de analfabetismo funcional selecionada em municípios brasileiros
 segundo os grupos de raça/cor (2000)**

Taxa de analfabetismo nos municípios brasileiros	Negros		Branços	
	Número de municípios	Percentual	Número de municípios	Percentual
Mais de 60%	997	18,1	284	5,2
Entre 50% e 59,9%	1.205	21,9	705	12,8
Entre 40% e 49,9%	1.502	27,3	989	17,9
Entre 30% a 39,9%	1.178	21,4	1.371	24,9
Abaixo de 30%	625	11,3	2.158	39,2
Total	5.507	100,00	5.507	100,00

Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados da amostra (10%) do Censo Demográfico de 2000.

Na tabela 7, que apresenta os indicadores sobre a taxa de analfabetismo funcional dos grupos de raça/cor, também são encontradas novas evidências quanto às desigualdades raciais. Entre os negros, em 18,1% dos municípios a taxa de analfabetismo funcional superava os 60%. Entre os brancos tal realidade era encontrada em, apenas, 5,2% dos municípios. Em 21,9% dos municípios os negros encontravam-se na faixa entre 50% e 59,9% de analfabetos funcionais, ao passo que o mesmo indicador entre os brancos era observado em 12,8% dos municípios. Com isso, em 40% dos municípios brasileiros a taxa de analfabetismo funcional entre a população negra era superior aos 50%. Entre os brancos, somente em 18% dos municípios a taxa de analfabetismo funcional atingia mais da metade deste grupo de raça/cor. Alternativamente, a faixa selecionada mais baixa de analfa-

betismo funcional (menos de 30%), correspondia à situação dos brancos em 39,2% dos municípios brasileiros, ao passo que entre os negros tal cenário era realidade em 11,3% dos municípios brasileiros.

Desse modo, pode-se ver que o problema do analfabetismo e do analfabetismo funcional afetava de forma absolutamente assimétrica os distintos grupos de raça/cor no Brasil. Essas diferenças acabavam refletindo na composição racial das populações analfabeta e analfabeta funcional, onde os negros, proporcionalmente, apareciam de modo mais intensivo que os brancos.

Escolaridade média da população brasileira

Durante as últimas décadas ocorreu um nítido aumento nas taxas de escolarização e nos anos médios de estudo da população brasileira, especialmente da população mais jovem. Do ponto de vista dos grupos de raça/cor da população brasileira, tal expansão contribuiu para ampliar os indicadores educacionais tanto da população branca quanto da população negra.

Tabela 8

Média de anos de estudo da população brasileira desagregada pelos grupos de raça/cor, sexo e faixas etárias selecionadas (1980-2000)

Raça/cor e sexo	Média de anos de estudo				Média de anos de estudo				Média de anos de estudo			
	1980				1991				2000			
	15+	25+	40+	60+	15+	25+	40+	60+	15+	25+	40+	60+
Homens brancos	3,65	4,02	3,46	2,72	6,11	6,01	4,93	3,69	6,99	6,77	6,01	4,36
Mulheres brancas	3,49	3,66	2,88	2,19	6,03	5,73	4,35	3,09	7,08	6,70	5,62	3,80
Total brancos	3,57	3,83	3,16	2,43	6,07	5,86	4,62	3,35	7,04	6,73	5,80	4,04
Homens negros	2,03	2,05	1,56	0,97	3,87	3,62	2,57	1,52	4,89	4,52	3,62	2,12
Mulheres negras	1,95	1,85	1,24	0,68	4,05	3,57	2,23	1,18	5,25	4,70	3,46	1,83
Total negros	1,99	1,95	1,40	0,82	3,96	3,59	2,40	1,34	5,07	4,61	3,54	1,97

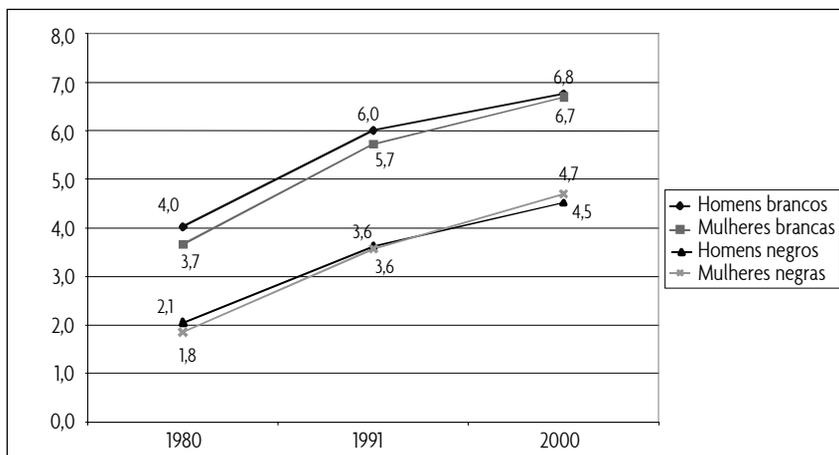
Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados da amostra (10%) dos censos demográficos de 1980-2000.

Na tabela 8 vemos que entre os anos de 1980 e 2000, em quatro faixas etárias selecionadas (população acima de 15, 25, 40 e 60 anos), ocorreram nítidos aumentos na média de anos de estudo da população brasileira. Assim, naquele lapso de tempo, entre a população branca com mais de 15 anos esse progresso foi de 3,47 anos; com mais de 25 anos, de 2,9 anos;

com mais de 40 anos, de 2,64 anos e; com mais de 60 anos, de 1,61 ano. Já entre os afro-descendentes, entre 1980 e 1991, o progresso verificado, nas médias de anos de estudo foi de 3,08 anos para a população com mais de 15 anos; de 2,66 anos para a acima de 25 anos; de 2,14 anos para a com mais de 40 anos; e de 1,15 ano para a com mais de 60 anos. Desses dados podemos depreender o efetivo progresso das médias de anos de estudo da população brasileira de ambos os grupos de raça/cor.

Outro indicador igualmente relevante vem a ser a evolução da escolaridade média da população desagregada não somente pelos grupos de raça/cor, mas, também, de sexo. Na tabela 8 e na figura 2, podemos ver que as diferenças entre homens e mulheres em termos dos anos de estudo, favoravelmente aos primeiros, eram mais notáveis nas faixas etárias mais elevadas. Alternativamente, no ano 2000, nas faixas etárias superiores aos 15 anos, em ambos os grupos raciais ou de cor, as mulheres já vinham apresentando médias de anos de estudo superiores às dos homens. Tal dado sinaliza uma tendência à inversão dos indicadores da média de anos de estudo da população brasileira em termos dos grupos de sexo ao longo dos últimos 20 anos no Brasil, como mostra a figura 2 (que capta as médias de anos de estudos da população brasileira desagregada pelos grupos de raça/cor e sexo acima de 25 anos).

Figura 2
Média de anos de estudo da população brasileira acima de 25 anos segundo os grupos de raça/cor e sexo (Brasil — 1980-2000)



Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980, 1991 e 2000.

Apesar das inversões verificadas entre os grupos de sexo, em termos das médias de anos de estudo, ainda assim é notório que as desigualdades raciais remanesceram fundamentalmente constantes, na verdade tendo apresentado uma ligeira elevação entre 1980 e 2000. Do mesmo modo, não deixa de ser curioso perceber que se no ano 2000, entre as pessoas com mais de 15 anos, as mulheres brancas e negras haviam superado os homens de seus respectivos contingentes raciais ou de cor, em termos das médias de anos de estudo, por outro lado, é notório que, em 2000, as mulheres negras ainda apresentavam uma escolaridade média, 2,07 anos, inferior à dos homens brancos (tabela 8).

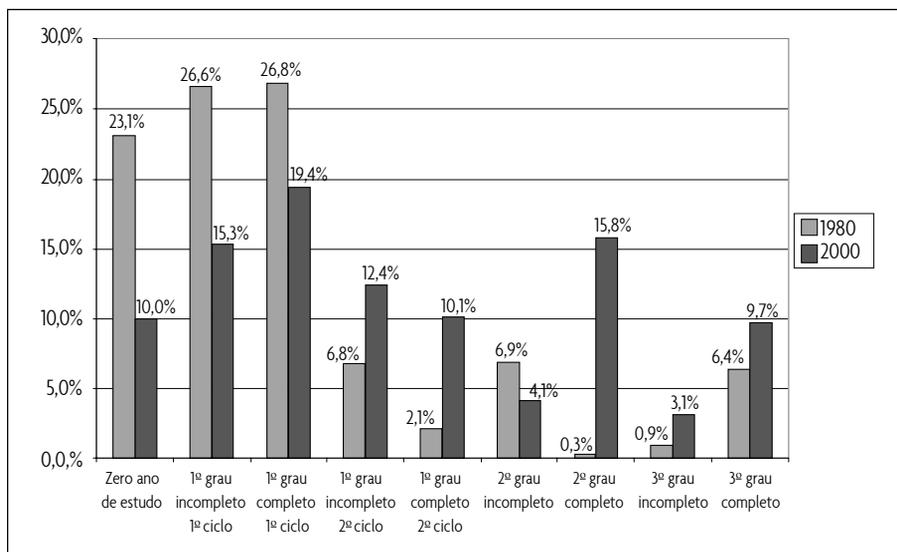
Os indicadores apontados acerca da evolução positiva da escolaridade média da população brasileira podem ser compreendidos por outro ângulo, através da distribuição da população brasileira, desagregada por raça/cor e sexo acima de 25 anos pelas faixas de escolaridade. Mais uma vez a referência intertemporal será o período compreendido entre 1980 e 2000.

As figuras 3, 4, 5 e 6 mostram que no período 1980-2000 os grupos de raça/cor brancos e negros, e seus respectivos grupos de sexo, acima de 25 anos, perceberam importantes alterações em termos de sua distribuição pelas faixas de escolaridade.

No caso da distribuição dos homens brancos com idade superior aos 25 anos por níveis de ensino, podemos perceber que a população com zero ano de estudo (nem todas analfabetas), no período em apreço, caiu de 23,1% para 10,0% do total de pessoas dentro daquela faixa etária. Reduções correspondentes, em termos relativos, ocorreram nos níveis de ensino do 1º ciclo do primeiro grau incompleto; 1º ciclo do primeiro grau completo (de 26,6% para 15,3%) e; segundo grau incompleto (de 6,9% para 4,1%). Já os níveis de ensino correspondentes ao 2º ciclo do primeiro grau incompleto (de 6,8% para 12,4%), primeiro grau completo (2,1% para 10,1%) e, especialmente, o segundo grau completo (crescimento de 0,3% do total de indivíduos daquela faixa etária para 15,8%) cresceram em importância em termos da distribuição relativa dos homens brancos acima de 25 anos. Vale salientar que em termos do acesso ao terceiro grau completo, o percentual de homens brancos com idade superior aos 25 anos passou, ao longo do período 1980-2000, de 6,4% para 9,7% (figura 3).

Figura 3

Faixas de escolaridade de homens brancos acima de 25 anos (Brasil — 1980-2000)

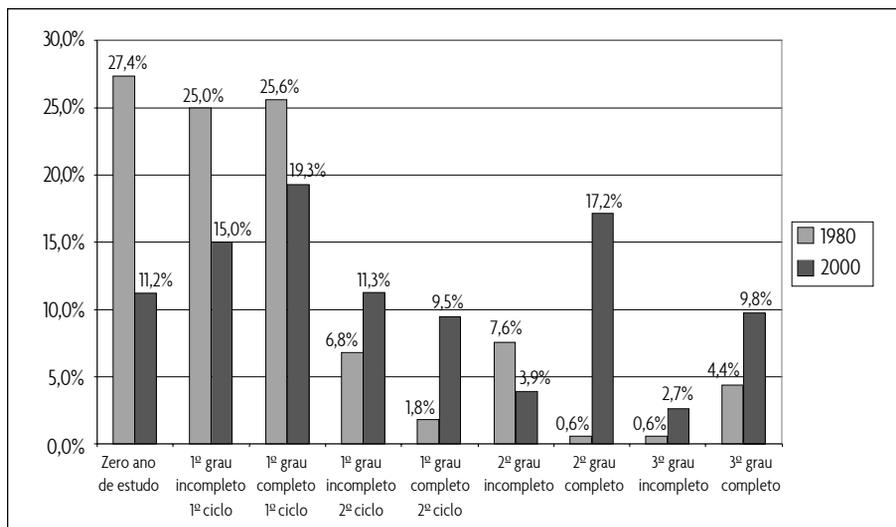


Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980 e 2000.

Quanto à distribuição das mulheres brancas com idade superior aos 25 anos por níveis de ensino, percebemos que foram ainda mais significativos os movimentos de reduções relativas nos níveis de ensino mais modestos, e a correspondente elevação relativa dos níveis de ensino mais avançados. Entre 1980-2000, as pessoas do sexo feminino daquele contingente racial perceberam uma queda do percentual de pessoas com zero ano de estudo (não necessariamente analfabetas, de 27,4% para 11,2%); 1º ciclo incompleto do primeiro grau (de 25,0% para 15,0%); primeiro grau completo (de 25,6% para 19,3%); e segundo grau incompleto (de 7,6% para 3,9%). Alternativamente, entre as pessoas daquele grupo de raça/cor e sexo acima de 25 anos, ampliaram-se no período a quantidade relativa de pessoas com o 2º ciclo incompleto do primeiro grau (de 6,8% para 11,3%); primeiro grau completo (1,8% para 9,5%), segundo grau completo (0,6% para 17,2%) e terceiro grau incompleto (de 0,6% para 2,7%). No caso do terceiro grau completo, o percentual de mulheres brancas daquele grupo etário passou de 4,4% para 9,8% (figura 4).

Figura 4

Faixas de escolaridade de mulheres brancas acima de 25 anos (Brasil — 1980-2000)

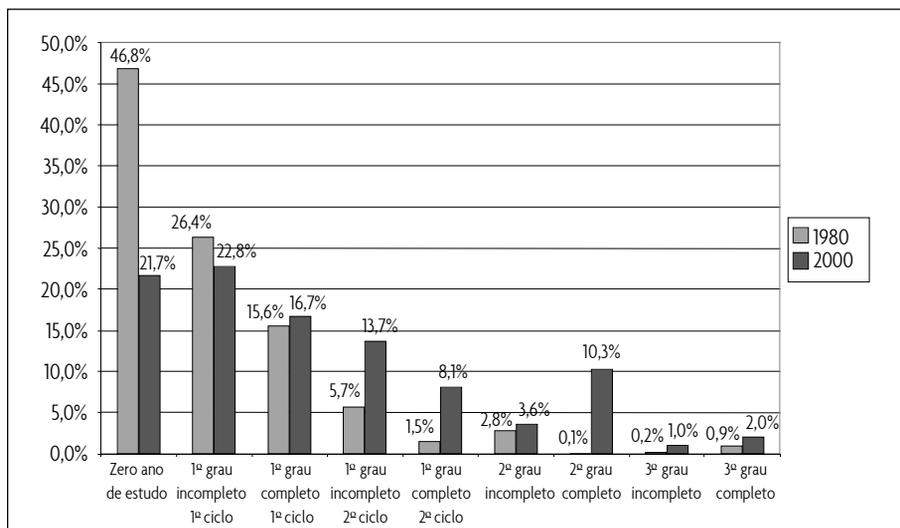


Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980 e 2000.

Na figura 5 vemos a evolução da distribuição dos homens negros de faixa etária superior aos 25 anos por níveis de ensino no período 1980-2000. Ali percebemos que ocorreram reduções relativas no percentual de pessoas desse grupo racial ou de cor e sexo com zero ano de estudo (não necessariamente analfabetos, de 46,8% para 21,7%) e 1º ciclo incompleto do primeiro grau (de 26,4% para 22,8%). Nos demais níveis de ensino ocorreram aumentos relativos no interior da distribuição: 1º ciclo completo do primeiro grau, de 15,6% para 16,7%; 2º ciclo incompleto do primeiro grau, de 5,7% para 13,7%; primeiro grau completo, de 1,5% para 8,1%; segundo grau incompleto, de 2,8% para 3,6%; segundo grau completo, de 0,1% para 10,3% e; terceiro grau incompleto, de 0,2% para 1,0%. Quanto ao terceiro grau completo, o percentual de homens negros com idade superior a 25 anos com a posse de diploma de nível superior, naquele lapso de duas décadas, passou de 0,9% para 2,0%.

Figura 5

Faixas de escolaridade de homens negros acima de 25 anos (Brasil — 1980-2000)

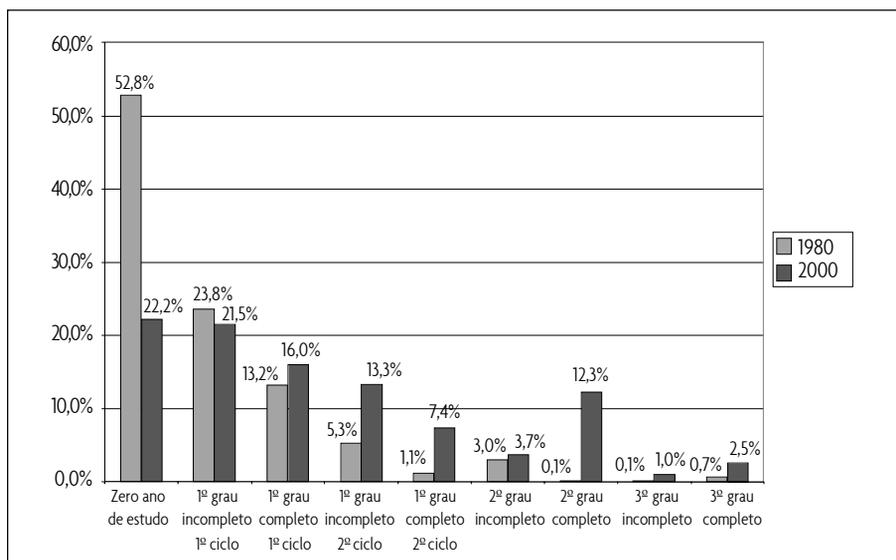


Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980 e 2000.

Finalmente na distribuição relativa das mulheres negras por níveis de ensino no período 1980-2000, vemos que a direção dos movimentos ocorridos não foi basicamente distinta do que ocorreu entre os brancos do sexo masculino e feminino e os negros do sexo masculino. Assim, no interior da distribuição daquele contingente, o percentual de pessoas com zero ano de estudo (não necessariamente analfabetas) caiu proporcionalmente de 52,8% para 22,2% e com o 1º ciclo do primeiro grau incompleto reduziu-se de 23,8% para 21,5%. Já nos demais níveis de ensino ocorreram aumentos relativos no interior da distribuição: no 1º ciclo do primeiro grau completo, de 13,2% para 16%; 2º ciclo incompleto do primeiro grau, de 5,3% para 13,3%; primeiro grau completo, de 1,1% para 7,4%, segundo grau incompleto, de 3,0% para 3,7%; segundo grau completo, de 0,1% para 12,3% e; terceiro grau incompleto, de 0,1% para 1,0%. Quanto ao acesso ao diploma de nível superior, o percentual de mulheres negras com idade superior aos 25 anos passou, naqueles dois decênios, de 0,7% para 2,5% (figura 6).

Figura 6

Faixas de escolaridade de mulheres negras acima de 25 anos (Brasil — 1980-2000)



Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980 e 2000.

A partir dessas informações verificamos que no interior da distribuição de todos os grupos de raça/cor e sexo, acima de 25 anos, por faixa de escolaridade, ocorreu um aumento do peso dos níveis de ensino superiores ao 1º ciclo incompleto do primeiro grau o que é coerente com as informações já analisadas de aumento geral das médias de anos de estudos daqueles mesmos contingentes. De todo modo, é importante ressaltar que ao longo do período 1980-2000 ficava evidente que as chances de progresso no sistema educacional eram nitidamente diferenciadas entre negros e brancos. Desse modo, o percentual de pessoas brancas de ambos os sexos acima de 25 anos que possuíam ao menos o diploma de segundo grau passou de 7,6% (homens brancos) e 5,6% (mulheres brancas), em 1980, para 28,6% (homens) e 29,7% (mulheres). Já entre a população negra acima de 25 anos, o percentual de pessoas que possuíam ao menos o diploma de segundo grau passou de 1,2% (homens) e 0,9% (mulheres), em 1980, para 13,3% (homens) e 15,8% (mulheres) (figuras 3, 4, 5 e 6).

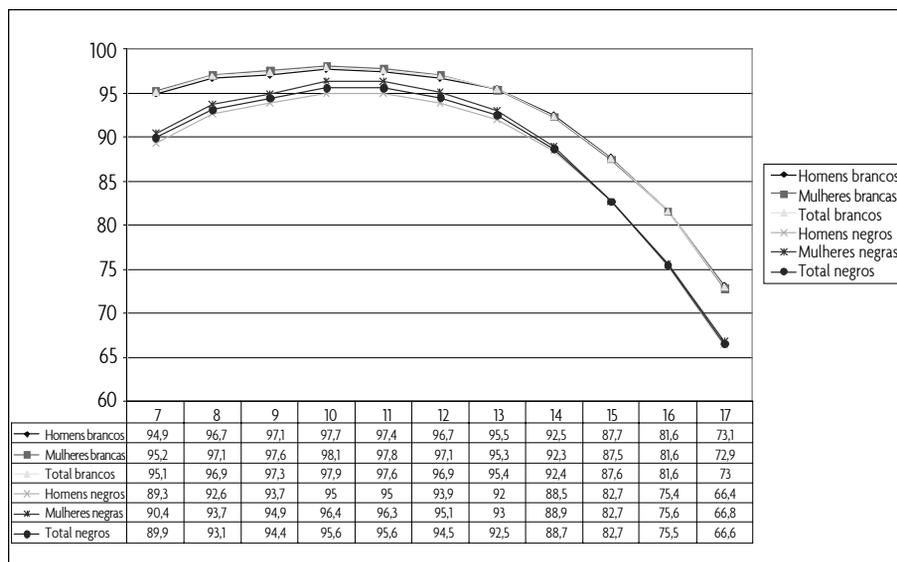
Taxas brutas de escolaridade e de cobertura da rede de ensino

Como já apontado, durante os anos 1990 ocorreu uma forte expansão da rede de ensino em nosso país. Esse processo de ampliação se deu de uma forma universal, seja no sentido de não ter tratado de forma específica determinados contingentes de nossa população (segundo critérios étnicos, religiosos, raciais etc.), como pelo fato de ter procurado efetivamente expandir para todas as crianças brasileiras o acesso ao sistema de ensino. Essa estratégia teve um papel positivo no sentido de permitir uma maior expansão da rede de ensino junto ao conjunto da população jovem. Lido pelo lado das relações raciais vemos que em alguma medida ocorreu uma redução das desigualdades raciais em termos do acesso à rede de ensino, especialmente no primeiro grau (Paixão e Carvano, 2005).

Na figura 7 podemos ver a taxa de cobertura da rede de ensino no Brasil para a população brasileira, no ano 2000, das coortes etárias de 7 aos 17 anos, desagregada pelos grupos de raça/cor e sexo.

Figura 7

Taxa de cobertura da rede de ensino de crianças e adolescentes brasileiros segundo os grupos de raça/cor e sexo (2000) – %



Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados do Censo Demográfico de 2000.

A taxa de cobertura da rede de ensino mede o percentual de pessoas de uma determinada faixa etária que está sendo atendida pela rede de ensino, independentemente de seu efetivo aproveitamento escolar ou defasagem. Por intermédio daquela fonte, vemos que na faixa etária entre 7 e 14 anos, a taxa de cobertura da rede de ensino em todo o país superava os 90%, entre as crianças brancas. Entre as crianças negras de 7 aos 14 anos, a taxa de cobertura da rede de ensino era superior à casa dos 90%, com a exceção das faixas etárias dos 7 e dos 14 anos. De acordo com a figura 6, a faixa etária nas quais as diferenças raciais nas taxas de cobertura da rede de ensino eram menores ia dos 10 aos 12 anos. Assim, a diferença mínima verificada entre os dois grupos de raça/cor nessa coorte, foi de 2 pontos percentuais, favoravelmente à população branca, aos 11 anos, quando 97,6% dos jovens brancos e 95,6% dos jovens afro-descendentes daquela faixa etária estavam freqüentando a escola. O maior percentual encontrado das taxas de cobertura entre os jovens brancos e negros, no intervalo etário dos 7 aos 14 anos, se dava aos 10 anos de idade (97,9% de atendimento entre os brancos e 95,6% entre os negros). Não obstante, ao longo daquela coorte, em nenhum momento, as desigualdades raciais deixaram de se manifestar.

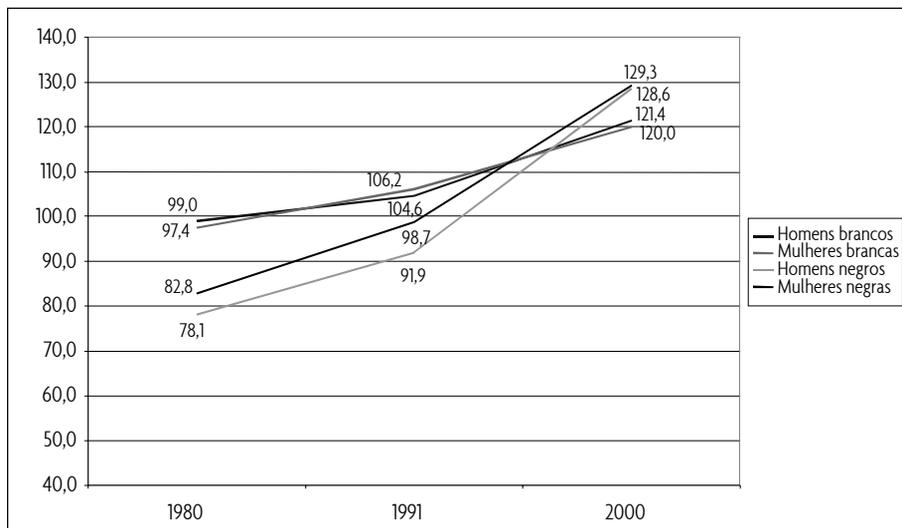
Na população jovem entre 15 e 17 anos, como previsível, as taxas de cobertura da rede de ensino vão caindo progressivamente, *vis-à-vis* aos grupos etários mais jovens. Desse modo, aos 17 anos a taxa de atendimento da rede de ensino entre os adolescentes brancos caía, no interior da coorte, para 73% e, entre os adolescentes negros, para 66,6%. Não obstante, de acordo com a figura 7, pode-se ver que, no ano 2000, em todo o Brasil, mais uma vez, constatavam-se diferenças raciais, favoravelmente aos brancos, no acesso à rede de ensino entre os jovens de 15 a 17 anos.

Nas figuras 8 e 9 vemos a taxa bruta de escolaridade da população brasileira no primeiro e segundo grau, desagregada pelos grupos de raça/cor e sexo, no período compreendido entre 1980-2000. Por taxa de escolaridade bruta entendemos a razão entre a população total freqüentando um determinado nível de ensino (no caso, primeiro e segundo graus), dividido pela população total em idade adequada para cursar aquele nível: 7 aos 14 anos, no primeiro grau; e 15 aos 17 anos, no segundo grau.

Nas figuras 8 e 9, vemos que entre 1980 e 2000 ocorreu uma inversão das taxas brutas de escolaridade no primeiro grau por parte das popula-

ções branca e negra. Assim, se em 1980, as taxas brutas de escolaridade da população branca, do sexo masculino, e, branca, do sexo feminino, eram de, respectivamente, 99% e 97,4%, vemos que, 20 anos depois, esses percentuais haviam subido, correspondentemente, para 121,4% e 120%. Por sua vez, as taxas brutas de escolaridade no primeiro grau da população negra do sexo masculino e feminino, no mesmo lapso de tempo, passaram, respectivamente, de 78,1% para 128,6% e; de 82,8% para 129,3%. De todo modo, é importante salientar que a inflexão da curva de evolução desse indicador se deu fundamentalmente no período entre 1991 e 2000 (figura 8).

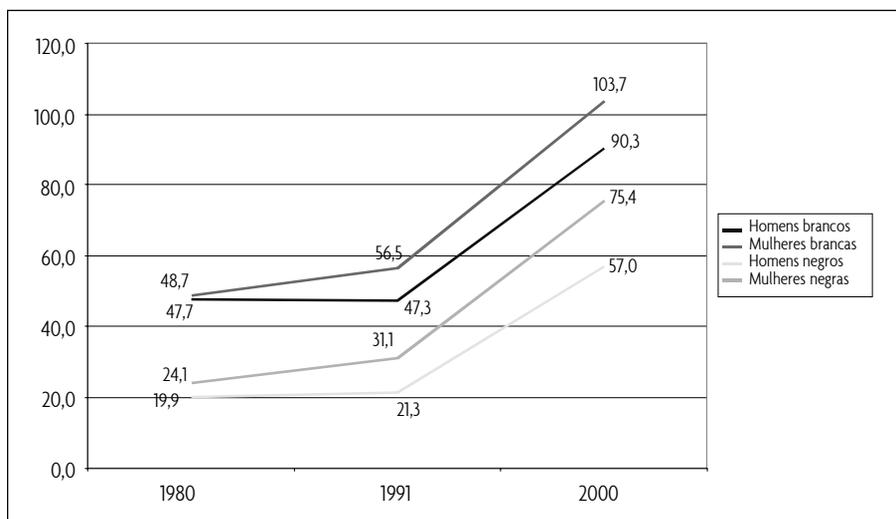
Figura 8
Taxa bruta de escolaridade no 1º grau da população brasileira segundo os grupos de raça/cor e sexo (1980-2000) – %



Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980, 1991 e 2000.

Essa inversão em termos das desigualdades raciais não deixa de causar sensação tendo em vista serem os indicadores das taxas brutas de escolaridade um dos poucos, senão o único, no Brasil a se inverter positivamente aos negros no período compreendido entre 1980 e 2000. De todo modo, o caráter alvissareiro dessas informações precisa ser mitigado por uma análise mais qualitativa.

Figura 9
Taxa bruta de escolaridade no 2º grau da população brasileira segundo os grupos de raça/cor e sexo (1980-2000) — %



Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980, 1991 e 2000.

Destarte, uma análise atenta daquelas informações nos mostra que aqueles indicadores são bastante influenciados pelo fato de que a taxa bruta de escolaridade reflete o total de pessoas freqüentando um determinado nível de ensino, porém relativamente à população total com idade adequada para a freqüência naquele nível. Assim, a inversão do comportamento dos indicadores das taxas brutas de escolaridade dos respectivos grupos raciais ou de cor reflete tanto o processo de expansão da rede de ensino para o conjunto da população brasileira, quanto as especiais defasagens da escolaridade, presentes no seio da população afro-descendente brasileira.

Da análise da figura 9 é também factível perceber que se, no período compreendido entre 1980 e 2000, as taxas brutas de escolaridade de brancos e negros no segundo grau tenderam à convergência (especialmente no período 1980-2000), por outro lado, esses mesmos indicadores permaneceram desiguais, favoravelmente aos jovens brancos. Assim, naquele lapso de tempo, a taxa bruta de freqüência ao segundo grau entre os homens brancos passou de 47,7% para 90,3% e; das mulheres brancas, passou de 48,7% para 103,7%. Já entre os jovens negros, no mesmo período, as taxas

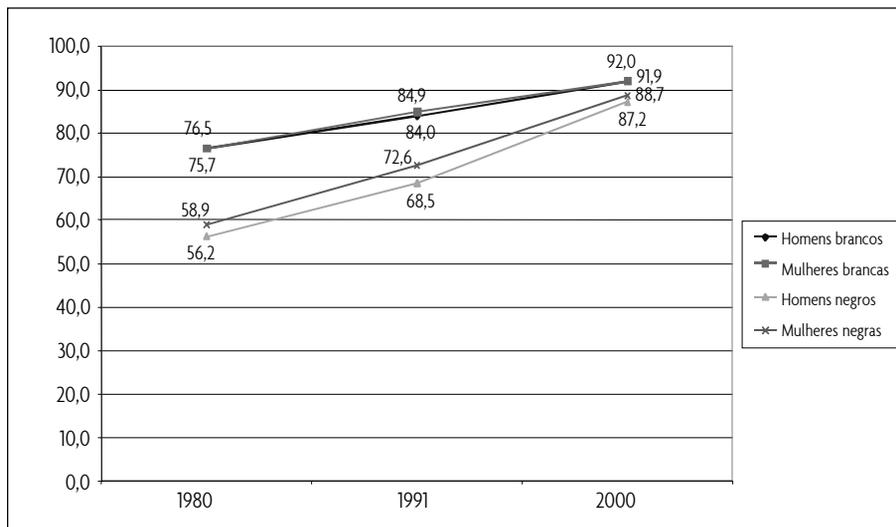
brutas de escolaridade no segundo grau entre os homens passaram de 19,9% para 57%; e das mulheres, de 24,1% para 75,4%. Dito de outro modo, esses dados significam que o acesso dos afro-descendentes ao segundo grau, independentemente da faixa etária, ainda era mais dificultado do que o dos brancos.

Taxas líquidas de escolaridade e de eficiência na rede de ensino

Já foi mostrado que no período entre 1980 e 2000 ocorreu uma nítida expansão da rede de ensino para o conjunto da população brasileira. Nesse sentido, naquele lapso, ocorreu uma quase universalização do ensino para a população entre 7 e 14 anos. Contudo, os dados mobilizados igualmente nos revelaram que as disparidades raciais, apesar de reduzidas motivadas pela própria expansão do sistema de escolar, com a exceção da taxa bruta de escolaridade no primeiro grau, continuaram presentes. Agora, vamos avaliar a eficácia da rede de ensino brasileira ao longo daquele período. Teremos por eixo de análise o estudo das taxas líquidas de escolaridade, de eficácia e de adequação de crianças e adolescentes às correspondentes séries que estão freqüentando no colégio. Esperamos que desses dados possamos obter reflexões mais detidas sobre a qualidade de ensino no Brasil e o modo pelo qual ela incide sobre os distintos grupos raciais de nosso país.

As taxas líquidas de escolaridade medem, sobre o número total de pessoas com idade esperada para freqüência ao primeiro grau (7 a 14 anos de idade) e o segundo grau (15 a 17 anos de idade), o número de pessoas destas mesmas faixas etárias que estão freqüentando os correspondentes níveis de ensino. Os indicadores presentes na figura 10 revelam que, no período compreendido entre 1980 e 2000, em todos os grupos de raça/cor e sexo no Brasil, ocorreram substanciais elevações nas taxas líquidas de escolaridade no primeiro grau. Desse modo, a taxa líquida de escolaridade dos homens e mulheres brancos passou, naquele lapso de tempo, de 76,5% e 75,7%, para, respectivamente, 91,9% e 92%. Entre os negros de ambos os sexos, esses indicadores igualmente evoluíram positivamente entre 1980 e 2000: de 56,2% para 87,2%, entre os homens, e de 58,9% para 88,7%, entre as mulheres. Não obstante, ao contrário das taxas brutas de escolaridade no primeiro grau, as taxas líquidas de escolaridade dos negros no primeiro grau, naquele período de 20 anos, ficaram inferiores às da população branca.

Figura 10
Taxa líquida de escolaridade no 1º grau da população brasileira segundo os grupos de raça/cor e sexo (1980-2000) — %



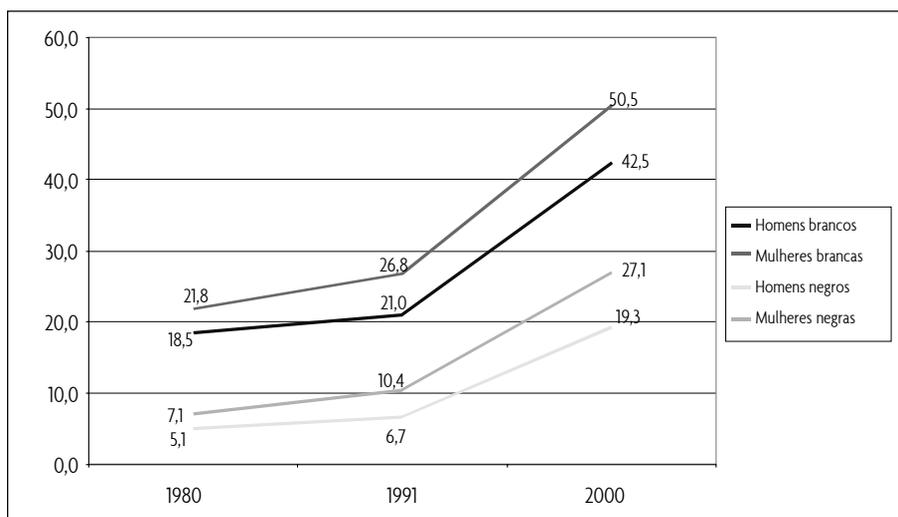
Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980, 1991 e 2000.

Na figura 11, podemos ver a evolução das taxas líquidas de escolaridade da população brasileira no segundo grau, no período 1980-2000, desagregada pelos grupos de raça/cor e sexo. Coerentemente aos dados já comentados sobre a taxa de cobertura da rede de ensino para a população de 15 aos 17 anos, verificamos que as taxas líquidas de escolaridade da população brasileira de ambos os grupos de raça/cor e de sexo caíram acentuadamente. De qualquer maneira é notório que também esses indicadores apresentaram uma sensível evolução positiva no período.

Em todo o Brasil, no período 1980-2000, entre os homens brancos, a taxa líquida de escolaridade passou de 18,5% para 42,5%. Entre as mulheres brancas esse indicador evoluiu de 21,8% para 50,5%. Já no interior do contingente negro, entre os homens, a taxa líquida de escolaridade passou, naquele período, de 5,1% para 19,3% e, entre as mulheres, de 7,1% para 27,1%. Nesse caso, pode-se verificar que ocorreu uma queda das diferenças relativas entre os dois grupos raciais. Assim, calculando em pontos percentuais, ocorreu uma redução naquelas diferenças de 262,7% para 120%, favoravelmente aos homens brancos comparativamente aos homens

negros e; de 207% para 86% favoravelmente às mulheres brancas comparativamente às mulheres negras. De todo modo, cabe salientar que além das distâncias entre os grupos raciais ou de cor permanecerem muito elevadas, a distância relativa entre os dois contingentes se encurtou dentro de um cenário no qual, em 1980, as taxas líquidas de escolaridade de homens e mulheres negros eram sumamente baixas (figura 11).

Figura 11
Taxa líquida de escolaridade no 2º grau da população brasileira segundo os grupos de raça/cor e sexo (1980-2000) — %



Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980, 1991 e 2000.

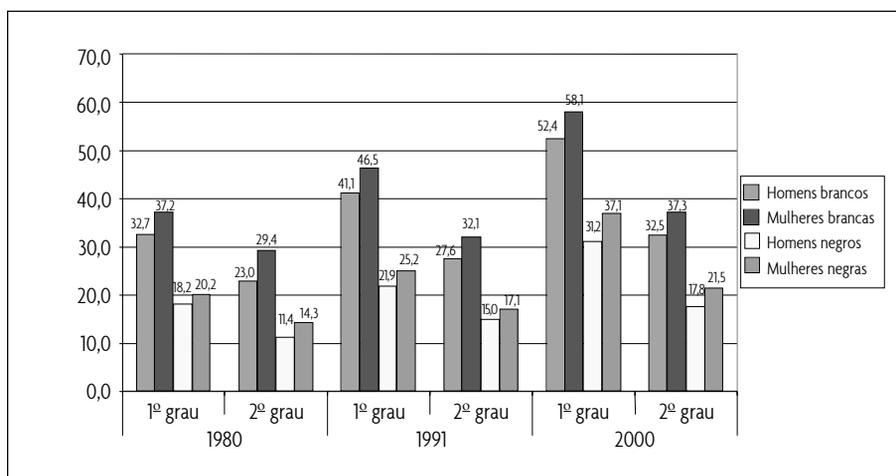
Na figura 12 podemos ver as taxas de eficácia da rede de ensino no primeiro e segundo graus. A taxa de eficácia mede o percentual de matrículas (ou freqüências) de um determinado nível de ensino que eram realizadas por pessoas que estavam estudando na série adequada: sete anos, estudando na primeira série, seqüencialmente, até os 17 anos estudando no terceiro ano do segundo grau.

No período 1980-2000, foi ocorrendo uma progressiva elevação da taxa de eficácia na rede de primeiro e segundo graus no Brasil, evolução essa que beneficiou todos os grupos de raça/cor e sexo. Assim, naquele lapso de tempo, entre as crianças brancas do sexo masculino, ocorreu uma

evolução da taxa de pessoas freqüentando a série adequada no primeiro grau de 32,7% para 52,4% (calculando em pontos percentuais, evolução de 60%). Já entre as crianças brancas do sexo feminino a mesma evolução foi de 37,2% para 58,1% (calculando sobre os pontos percentuais, evolução de 56,2%). No caso das crianças negras do sexo masculino, entre 1980 e 2000, a evolução do percentual de pessoas estudando na fase adequada de ensino passou de 18,2% para 31,2% (calculando em pontos percentuais, evolução de 71,4%). No caso das crianças negras do sexo feminino freqüentando o primeiro grau a taxa de eficiência passou de 20,2%, para 37,1% (calculando em pontos percentuais, evolução de 83,6%). Decerto nesse caso, ao longo de um período de 20 anos, o crescimento da taxa de eficácia do sistema de ensino para as crianças negras ocorreu com um ritmo mais intenso, comparativamente ao comportamento desse mesmo indicador entre as crianças brancas. Todavia, é forçoso apontar que as taxas de eficácia no sistema de ensino de primeiro grau dos infantes afro-descendentes em 2000 eram fundamentalmente iguais aos mesmos índices apresentados pelas crianças brancas na rede de primeiro grau em 1980 (figura 12).

Figura 12

Taxa de eficiência no 1º e 2º graus da população brasileira segundo os grupos de raça/cor e sexo (1980-2000) – %



Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados dos censos demográficos de 1980-2000.

Na figura 12 ainda é possível ver as taxas de eficiência da rede de ensino do segundo grau. Do mesmo modo que ocorrera com esse mesmo indicador para o primeiro grau, podemos ver que, entre 1980-2000, igualmente houve um nítido progresso daquelas taxas entre os alunos do 1º ao 3º ano do segundo grau. O comportamento positivo desse indicador naquele período se fez presente para ambos os grupos de raça/cor e sexo. Porém, mais uma vez percebemos que as assimetrias raciais não foram superadas no interior desse indicador. Assim, a taxa de eficácia da rede de ensino do segundo grau, em 1980, era de: 23% para os jovens brancos, 29,4% para as jovens brancas, 11,4% para os jovens negros e 14,3% para as jovens negras. Em 2000, esse mesmo indicador havia passado para 32,5% entre os jovens brancos, 37,3% para as jovens brancas, 17,8% para os jovens negros e 21,5% para as jovens negras. Ou seja, apesar de ter ocorrido uma queda das distâncias relativas entre os grupos raciais ou de cor e de sexo no que tange às taxas de eficiência da rede de ensino do segundo grau, essas não foram suficientemente robustas para que se possa dizer que estamos necessariamente vivenciando uma tendência de eliminação daqueles hiatos, ao menos no curto e médio prazos.

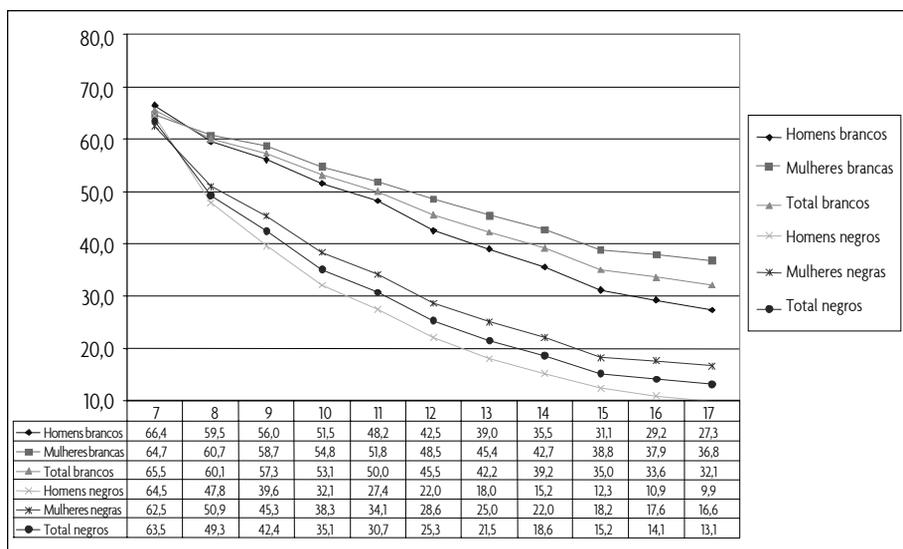
Na figura 13 vemos a taxa de adequação ao sistema de ensino das crianças e adolescentes brasileiros, desagregados pelos grupos de raça/cor e sexo. Vale salientar que ao contrário da taxa de eficácia da rede de ensino, que capta, sobre o total de matrículas (ou freqüências) de um determinado nível de ensino, o percentual de matrículas (ou freqüências) que correspondem às idades esperadas; a taxa de adequação das crianças e jovens ao sistema de ensino capta o percentual de pessoas de um determinado grupo etário que estão freqüentando um nível de ensino dentro da série esperada.

Assim, quando analisamos os indicadores da taxa de adequação de crianças e adolescentes brasileiros, desagregados pelos contingentes de raça/cor e sexo, vemos que, em todos os grupos, o percentual de infantes cursando a série adequada se reduzia continuamente acompanhando a evolução da coorte etária. Ou seja, a taxa de adequação de crianças e adolescentes brasileiros na rede de ensino, em 2000, declinava de acordo com a correspondente faixa de idade, expressando as inúmeras dificuldades apresentadas aos infantes e jovens de nosso país no sentido de uma plena continuidade de seus estudos. Não obstante, quando analisamos mais detidamente a

desagregação da taxa de adequação pelos grupos de raça/cor e sexo, vemos que as distâncias que separam os contingentes igualmente iam se ampliando no interior da coorte. Assim, dando como exemplo os extremos, na faixa dos 17 anos, entre as jovens brancas, o percentual de pessoas estudando no nível de ensino esperado (3º ano do segundo grau) era de 36,8%. Já entre os jovens negros esse mesmo percentual era de minguados 9,9% (figura 13).

Figura 13

Taxa de adequação no sistema de ensino de crianças e adolescentes brasileiros segundo os grupos de raça/cor e sexo (2000) – %



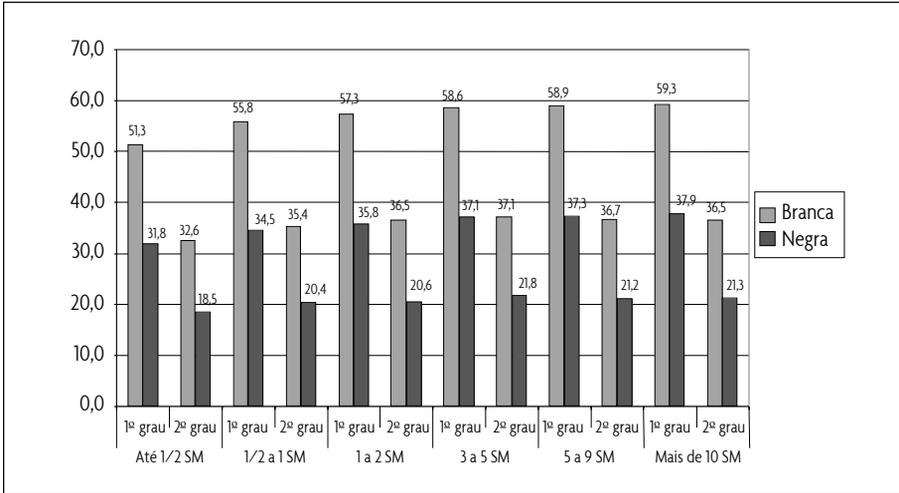
Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados do Censo Demográfico de 2000.

Finalmente, é importante contrastar essas informações acerca da taxa de adequação com os indicadores já analisados da taxa de cobertura da rede de ensino. Assim, podemos perceber que se é verdade que o acesso à rede de ensino em todo o país já está em vias de se tornar universal, por outro lado, quando remetido ao aproveitamento qualitativo da ampliação da rede de ensino, vemos que existem sensíveis defasagens entre a idade dos infantes e jovens brasileiros e a frequência às séries que seriam esperadas. Tal realidade

quando referenciada à sua decomposição pelos grupos raciais ou de cor e sexo torna-se ainda mais evidente.

Figura 14

Taxa de eficiência na rede de ensino de crianças e adolescentes segundo faixas de rendimento domiciliar *per capita* desagregado pelos grupos de raça/cor (Brasil — 2000) — %



Fonte: Laeser (IE/UFRJ), baseado em microdados do Censo Demográfico de 2000.
SM — salário mínimo.

O último tema deste capítulo é a discussão sobre a relação existente entre a defasagem escolar e as condições socioeconômicas das crianças e adolescentes dos distintos grupos de raça/cor e sexo. Tal reflexão é relevante tendo em vista a percepção difundida de que tais problemas seriam derivados por vetores sociais mais amplos que o modelo brasileiro de relações raciais.

Da análise da figura 14, podemos ver a decomposição da taxa de eficiência da rede de ensino entre as crianças e adolescentes brasileiros, não apenas desagregada pelos grupos de raça/cor e sexo, mas, igualmente pelas faixas de rendimento domiciliar *per capita* medido em salários mínimos de 2000. Podemos ver que, em todos os grupos de raça/cor e sexo, as taxas de eficiência do nível de ensino acompanhavam as faixas de rendimento domiciliar *per capita* dos infantes e adolescentes, denotando que de fato as condições econômicas das famílias dessas pessoas não podem ser

desconsideradas quando pensamos sobre o tema da qualidade do sistema de ensino em todo o país.

Porém, na figura 14, podemos ver que as disparidades raciais, e dos correspondentes grupos de sexo, no interior daquele indicador, igualmente mantinham-se presentes em todas as faixas de rendimento domiciliar *per capita*. Isso denota que os problemas da evolução das crianças e adolescentes negros no interior da rede de ensino em todo o país possuíam um componente que transcendia o aspecto meramente social, imbricando-se com vetores reportados às dificuldades intrínsecas do fato de pertencerem àquele determinado grupo racial ou de cor. Não obstante, cabe salientar que esta última reflexão não pode ser realizada somente com o uso dos indicadores sociais, devendo necessariamente mobilizar informações de ordem qualitativa na análise. Será justamente esse o eixo do próximo capítulo.

Vetores qualitativos de entendimento do processo de construção das desigualdades raciais nos espaços escolares

Além do que revelam os dados estatísticos em termos das pronunciadas clivagens raciais contidas nos espaços escolares de nosso país, cabe salientar que nos estudos que versam sobre os problemas da escola brasileira, não existe um consenso sobre os elementos determinantes dessas assimetrias. Por um lado, encontramos um conjunto de autores que associam as diferenças raciais a aspectos mais estruturais, mormente, a pobreza. Nesse caso, o principal vetor da reprodução das desigualdades estaria antes associado à rigidez da estrutura social brasileira e aos processos intergeracionais de transmissão de *status*, do que aos vetores originados nos tratamentos preconceituosos e discriminatórios que se voltam sobre as crianças negras. Por outro, existem autores que associam essas disparidades às práticas pedagógicas provenientes dos espaços escolares, comumente pouco receptivos à plena integração das crianças afro-descendentes. Portanto, a seguir vamos justamente procurar discutir essas interpretações.

A contribuição da teoria do capital humano

Um dos principais aportes teóricos sobre a questão da educação no Brasil é a teoria do capital humano. Em síntese, ela correlaciona positivamente o nível de rendimento dos indivíduos com as suas médias de anos de estudo e o seu grau de experiência profissional, sendo esses os principais fatores explicativos das desigualdades sociais em uma sociedade (Becker, 1965). Desse modo, esse aporte entende a variável educacional como chave em termos do desenvolvimento, não somente, econômico, mas, igualmente, social.

No Brasil, o estudo pioneiro na análise das desigualdades sociais fundado na teoria do capital humano foi o clássico livro de Langoni (1973). O autor avançou uma interpretação sobre os motivos pelos quais o coeficiente de Gini brasileiro teria crescido de forma tão significativa entre 1960 e 1970, de 0,54 para 0,57. Segundo Langoni, a variável explicativa para a compreensão desse aumento da concentração de rendimentos residiu: na ampliação das desigualdades verificadas em termos dos números de anos de estudo da população brasileira naquele período; nas mudanças estruturais que vinham sendo verificadas no interior da economia brasileira que tendia a aumentar ainda mais a demanda por mão-de-obra mais qualificada, acirrando as tendências à elevação dos patamares de rendimento desse contingente. Cabe observar que no modelo apresentado por Langoni não foi estudada a questão da discriminação racial no mercado de trabalho, o que seria mesmo ineficaz por conta da singela ausência desse quesito (raça/cor) no corpo do questionário do Censo de 1970.

O estudo de Langoni acabaria tendo um caráter seminal por ter sido um verdadeiro paradigma para as posteriores formulações sobre o problema das desigualdades sociais realizadas dentro do aporte neoclássico. Ou seja: o núcleo essencial das disparidades sociais no Brasil residiria na dotação desigual de escolaridade e, mais secundariamente, na experiência no trabalho, insumos básicos da formação do capital humano dos indivíduos. Os demais vetores (especialmente os de natureza histórico-estrutural), assim, acabariam assumindo caracteres meramente subsidiários. Nos anos 1980 e 1990, os estudos balizados na teoria do capital humano ampliaram seu grau de complexidade temática e metodológica em termos da compreensão dos determinantes das desigualdades sociais brasileiras (Ramos e Reis, 1991). Todavia esses mesmos estudos, muito raramente, atribuíam às relações raciais uma importância mais significativa, mesmo levando-se em conta as possibilidades analíticas trazidas com a introdução do quesito cor/raça no corpo básico da Pnad/IBGE, a partir de 1987.

Coerentemente, em meados dos anos 1990, Paes e Barros e Mendonça (1995), fundamentados no aporte do capital humano, chegaram à conclusão de que a variável cor/raça explicaria somente 2% das desigualdades verificadas entre os patamares de rendimentos do trabalho no Brasil. De acordo com os autores, coerentemente à própria teoria do capital hu-

mano, a dimensão educacional explicaria de 35% a 50% das assimetrias de remuneração verificadas no mercado de trabalho de nosso país. Por outro lado, quando se trata de apontar os motivos pelos quais os negros são justamente os menos escolarizados, a explicação padrão é que isso ocorre pelo fato de eles terem condições materiais de vida inferiores às dos brancos. Ou seja, são menos escolarizados porque são mais pobres. Mobilizando um autor não ligado ao meio acadêmico, temos nas palavras de Ali Kamel (2005:7) um bom exemplo acerca da perspectiva desse argumento: “os brancos ganham o dobro do que os pretos e os pardos, mas nada nos permite dizer que o motivo seja o racismo; o motivo é sempre a menor escolaridade de pretos e pardos, porque são pobres”.

Por outro lado, a explicação padrão da teoria do capital humano para o entendimento das assimetrias raciais entre brancos e negros, tendo por eixo principal a variável educacional, pode conter uma curiosa contradição. Se é verdade que as desigualdades raciais são produzidas socialmente pelas desigualdades em termos de anos de estudo; elas acabam sendo explicadas por fatores de caráter estritamente social, ou seja, a pobreza. Ora, então podemos chegar à seguinte conclusão: as assimetrias nas condições econômicas dos negros e dos brancos são explicadas pelas disparidades nas escolaridades médias de cada grupo. Porém, essas diferenças raciais de escolaridade são explicadas pelas assimetrias nas condições econômicas dos jovens negros e brancos e de seus respectivos pais. Então, quando se trata de explicar as desigualdades raciais, essas seriam geradas pelas desigualdades no acesso à escola, que é, por sua vez, gerada pela assimetria nas condições de vida (e pela pobreza), que, por seu lado, é explicada pelas desigualdades no acesso à escola. Desse modo, parece mais ou menos evidente que nos encontramos em um raciocínio de tipo circular que não nos permite entender verdadeiramente o motor dinâmico nem das assimetrias entre brancos e negros no mercado de trabalho e, tampouco, das disparidades existentes em termos do acesso aos espaços escolares.

De qualquer maneira, cabe salientar o fato de que se é verdade que importantes estudos, referenciados na teoria do capital humano no Brasil, não reconheceram a importância da dimensão racial na construção das desigualdades sociais brasileiras, tal realidade não implicou que outras possibilidades analíticas não tivessem sido produzidas fundadas naquele mesmo

referencial. O estudo clássico que utiliza o aporte da teoria do capital humano como um modo de entendimento das assimetrias entre brancos e negros, no caso no antigo estado da Guanabara, em 1960, foi Valle Silva (1980). O autor salienta que importante parcela dos diferenciais de rendimentos entre brancos e negros não poderia ser atribuída à dimensão educacional, tendo em vista o fato de que pessoas de distintas raças/cores portadoras da mesma quantidade de anos de estudo percebiam rendimentos nitidamente diferenciados, com evidentes vantagens dos brancos sobre os pretos e pardos. Assim, segundo o autor, na cidade do Rio de Janeiro, naquele distante ano, o rendimento marginal dos brancos em cada ano de estudo era de 12,4%, ao passo que o dos pretos e pardos era de 9,8%. De acordo com a mesma contribuição, 17,6% das diferenças de remuneração percebidas entre brancos e negros (pretos e pardos), naquele mesmo local e período de tempo, seriam creditáveis às discriminações raciais no mercado de trabalho.

O aporte de Valle Silva, conquanto não hegemônico entre os teóricos do capital humano, foi fundamentalmente desdobrado em outros importantes estudos que analisaram as desigualdades raciais na educação. Primeiramente pelo próprio autor que, em outras oportunidades, teve a possibilidade de desdobrar os termos apresentados em sua tese de doutorado, dessa vez usando bases de dados estatisticamente mais robustas (Pnad 1976, 1988) e abrangentes no plano nacional (Valle Silva, 1992). Esse estudo igualmente viria a influenciar outras contribuições tais como a de Lovell (1992), Soares (2000), Henriques (2002), Martins (2003a, 2003b), Telles (2003), Fernandes (2004), Rocha (2005) e Soares et al. (2005). Nesse conjunto de contribuições, as estimativas, todas baseadas em regressões econômicas, chegaram a resultados convergentes em termos do significativo peso que a variável “discriminação racial” possuía para explicar as diferenças de rendimentos entre brancos e negros encontradas em nosso país.

Não obstante, se as contribuições das pesquisas afiliadas à teoria do capital humano, e que são concomitantemente críticas ao modelo brasileiro de relações raciais, vêm sendo sumamente relevantes, é também importante realçarmos que muitas vezes tal enfoque acaba tendendo levar o debate sobre as disparidades educacionais para um campo excessivamente fundamentado em variáveis econômicas (produtividade marginal do traba-

lho, nível médio de rendimentos etc.), deixando de lado a essencial função da escola como promotora da cidadania e como instrumento de superação do exercício de papéis sociais tradicionais por parte das pessoas dos distintos grupos de sexo, raça, etnia etc.

Por outro lado, mesmo que consideremos que o peso da variável educacional seja efetivamente decisivo para os respectivos padrões de remuneração dos indivíduos dos distintos grupos de raça/cor, ainda assim caberia responder uma questão adicional que remontaria aos motivos pelos quais as desigualdades raciais apareceriam nos indicadores educacionais. Não estariam tais padrões reportados ao próprio motor dinâmico dos contatos inter-raciais existentes entre brancos e negros no Brasil? De que modo tal padrão de contato não estaria afetando práticas pedagógicas nos espaços escolares determinando, portanto, trajetórias futuras de sucesso escolar? São justamente por essas questões que julgamos pertinente mobilizarmos algumas das contribuições do campo da pedagogia que vêm se debruçando sobre o modo de incidência do racismo e da discriminação racial nos espaços escolares.

A contribuição dos estudos pedagógicos em relações raciais

Apesar do caráter verdadeiramente paradigmático que a teoria do capital humano apresenta para a compreensão da importância da educação na construção das desigualdades sociais brasileiras, muito raramente os estudos fundados naquele aporte mobilizam em suas reflexões as pesquisas provenientes do campo da pedagogia. Tal lacuna é comum nos estudos sobre o problema de nossa rede de ensino como um todo, porém, acaba sendo especialmente marcante quando levamos em consideração as desagregações de raça/cor e sexo.

Por outro lado, essa lacuna metodológica e epistemológica engloba inclusive a maioria dos trabalhos que, baseados no aporte da teoria do capital humano, estudam o tema das desigualdades do acesso à escola com uma perspectiva mais crítica ao modelo brasileiro de relações raciais. Em suma, a despeito das discrepâncias analíticas, parece que os estudos que versam sobre o tema das desigualdades sociais e raciais brasileiras fundados em uma ancoragem quantitativa tendem a colocar as dimensões qualitativas

em um plano menor, como se ambas as perspectivas não fossem necessariamente complementares.²

Assim, de forma sucinta, vamos mobilizar algumas das principais contribuições provenientes da já vasta literatura do campo dos estudos sobre as relações raciais nos espaços de ensino. Evidentemente, pelas limitações do livro, não teremos como produzir uma vasta revisão dos estudos já realizados. Portanto, as pesquisas que seguem devem ser entendidas como o resgate de parte de um campo de estudos bastante consolidado, para sistematizar os principais vetores qualitativos de produção das desigualdades raciais no sistema de ensino brasileiro.

Estudaremos esses principais vetores a seguir, do seguinte modo: presença da discriminação racial no espaço escolar; parâmetros curriculares; material didático escolar e paraescolar; e importância da família tanto na reprodução intergeracional das condições de vida, como agência de confirmação ou superação das situações problemáticas originadas no espaço escolar.

Discriminação racial e racismo no espaço escolar

O espaço escolar representa o nosso ponto de partida para a compreensão da construção das disparidades raciais no acesso à educação. De fato, atualmente, depois da família, a escola representa a principal agência de socialização de crianças e jovens. Porém, de acordo com os estudos realizados sobre as relações raciais no espaço escolar, a escola, como agência de socialização, muitas vezes acaba confirmando e reproduzindo as tradicionais assimetrias entre brancos e negros em múltiplos aspectos. Tal como aponta Cavalleiro (2003:99), “[a] escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação. Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro”.

² A reflexão sobre a necessidade da produção de estudos acerca das desigualdades raciais brasileiras por meio de uma combinação de instrumentos quantitativos e qualitativos foi desenvolvida em Paixão (2005). As idéias desta parte do texto em diante fundamentam-se naquelas reflexões.

O primeiro vetor de geração de desigualdades raciais no espaço escolar que iremos abordar é o tratamento desigual dado pelos professores e demais profissionais do ensino nas salas de aula e demais espaços aos infantes e jovens dos distintos grupos raciais. Desse modo, segundo Gomes (2001:87)

(s)abemos que a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. Que paradigma impera na escola brasileira? Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem.

Cavalleiro (2001:144) apontou que essas oportunidades diferenciadas comumente perpassavam o relacionamento professor e aluno. Ou seja, essas formas de relação se deixavam embeber pelos padrões de contatos inter-raciais no Brasil como um todo:

[o] fato de as professoras basearem-se na cor da pele e/ou nas características raciais de seus alunos para diferenciá-los — “a moreninha”, “a branquinha”, “aquela de cor”, “japonesinha” — constituiu um aspecto que merece atenção. Não nos podemos esquecer que essa diferenciação apresenta um problema, pois vigora no Brasil uma hierarquia racial.

Desse modo, esse padrão abstrato universal sobre o que seria, ou deveria ser, o humano padrão (branco, homem, jovem) dialoga diretamente com as formas pelas quais o sistema de ensino abrigará as crianças e adolescentes, mormente tendo em vista a sua diversidade em múltiplos aspectos.

Cavalleiro, por exemplo, desenvolveu sua dissertação de mestrado tendo por objeto uma pré-escola municipal de São Paulo. Dessa pesquisa a autora apontou que “[a] escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola” (2001:98). Assim, de acordo com a autora, tais formas desiguais de tratamento se manifestavam de três modos básicos:

- ❖ probabilidades distintas de recebimento de expressões verbais de caráter elogioso ou depreciativas às pessoas de diferentes aparências raciais no espaço escolar, seja em sala de aula, seja nos demais espaços no interior dos colégios;
- ❖ práticas não-verbais de demonstração ou rejeição de concessão de afeto, por parte dos professores em relação às crianças dos distintos grupos raciais. Tais formas perpassam um conjunto de comportamentos denotativos de afeição, dadas ou não dadas, como abraços, afagos, beijos etc.;
- ❖ práticas pedagógicas que, conscientemente ou não, terminam reforçando estereótipos raciais ou a invisibilidade dos negros na sociedade brasileira, seja em sala de aula, seja nos livros didáticos e paradidáticos, seja mesmo em singelos cartazes pendurados nas paredes da escola.

A literatura especializada igualmente acentua os atores sociais responsáveis por esse tratamento desigual. Conforme visto, em primeiro lugar, destacam-se os professores em suas múltiplas interações com as crianças e adolescentes. Na verdade, as práticas pedagógicas presentes, que levam ao tratamento desigual de crianças brancas e negras no espaço escolar, expressam uma combinação de uma mentalidade preconceituosa, socialmente construída, e a falta de preparo para o trato da diversidade racial no ambiente colegial. Tal como relata a pedagoga Cidinha Silva (2001:66):

[o] professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares das crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não-percepção interfere em sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais.

O espaço em sala de aula parece ser um local privilegiado de manifestação de práticas racialmente discriminatórias. Souza (2005:112) em sua dissertação de mestrado que teve por base as relações raciais em escolas de Teresina, Piauí, no final dos anos 1990, apontou que

a sala de aula e a escola como um todo têm se caracterizado como um espaço de conflito no qual crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade para consolidar, positivamente, sua identidade e sua auto-estima. Isto se dá, principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos ou comparações grosseiras e desagradáveis.

A despeito da importância do professorado na produção dessas formas assimétricas de tratamento para as crianças e adolescentes dos distintos grupos raciais, vale salientar que esses não são os únicos agentes responsáveis pela geração dessas formas desiguais de interação social. Podemos igualmente salientar nesse plano os coordenadores pedagógicos, os diretores das escolas, os funcionários de apoio e os próprios colegas dos alunos afrodescendentes. No que diz respeito aos dirigentes da escola, Cavalleiro (2003:54), em sua dissertação de mestrado, ressalta que

é possível perceber a ausência de questionamento sobre a diversidade étnica no cotidiano escolar, seja por parte das professoras, quer por parte da coordenação pedagógica e da direção escolar, o que sinaliza o despreparo e o desinteresse da escola para lidar com essa questão.

Sobre o relacionamento entre crianças brancas e negras, em que se ressaltam os diversos momentos de interação em comum na pré-escola estudada pela autora, a pesquisadora relatou que

[a] observação das crianças no parque também me permitiu presenciar situações concretas de preconceito e discriminação entre elas. Naquele local, elas têm liberdade de escolher seus parceiros e decidir quanto tempo permanecerão brincando com eles. Distantes da professora, elas podem dizer o que bem entendem.

Cavalleiro apontou que

nesse cenário, algumas falas explicitamente preconceituosas foram ouvidas nos momentos em que algo era disputado: poder, espaço físico ou

companhia. Isso levou-me a pensar que a sua ocorrência é mais comum nos momentos em que se deseja vencer o outro que, até o momento, participava do grupo.

Assim, a pedagoga conclui que “[o] preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima” (Cavalleiro, 2003:52-53).

Cunha (1987:52) igualmente aponta o relacionamento racialmente preconceituoso e discriminatório entre os colegas brancos e negros como um dos principais vetores de geração de assimetrias no espaço escolar. Tal como Cavalleiro, o autor também destaca a interação dinâmica do impacto do racismo sobre as crianças negras derivada das agressões raciais dos colegas, com a falta de preparo dos profissionais do ensino, isso quando não ocorre a concordância velada com aquelas práticas discriminatórias, para a superação do problema:

(n)os momentos de conflitos entre crianças, a criança negra recebe agressão verbal relacionada com a raça. Nessa situação, muitas vezes, professores e funcionários tomam conhecimento dos fatos e não sabem de que forma tratá-los no nível do significado da discriminação racial. Este somente reforça um universo ideológico pejorativo que a criança, consciente e inconscientemente conhece.

Cavalleiro (2003:101) também confere grande destaque para o silêncio que impera no ambiente escolar quanto ao tema das relações raciais:

(a)o silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a representar suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num “espaço que não é seu”.

Outro ponto importante realçado por Cunha (1987:53) tange aos impedimentos para que as crianças negras assumam posições de destaque em festividades e demais acontecimentos de grande relevância social no espaço escolar:

(o)corre também a situação em que a criança é impedida de ocupar posição de destaque por ser negra. É muito freqüente em festas escolares onde, por exemplo, a noiva da dança de quadrilha não pode ser uma menina negra; ou nos esquetes de teatro, quando os anjos também não podem ser negros.

As hierarquizações raciais presentes no espaço escolar, mormente em relação ao tratamento proveniente dos professores e pessoal de apoio, perpassam diversos aspectos, não obstante, todos apontando para a superioridade da criança branca em relação à criança negra em termos estéticos, expectativas de sucesso escolar, julgamento de comportamentos e mesmo da própria humanidade das pessoas das distintas aparências raciais. Cavalleiro (2003:93) entrevistou uma professora que, sem maiores constrangimentos, associou explicitamente o negro, e as crianças negras, “à sujeira, mau cheiro, mau hálito e piolho. O que estaria diminuindo, apenas em função dos ‘nossos produtos industriais’, que amenizam aquele cheiro”. A esse respeito, Gomes (2001:93) salienta que no ambiente escolar brasileiro

o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a idéia de razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiúra, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade.

Os efeitos dessas modalidades de tratamento racialmente diferenciados — como mais ou menos seria de se esperar — acabam resultando no aproveitamento diferenciado nos espaços escolares por parte das crianças portadoras das diferentes marcas raciais.³ Desse modo, outra vez recorren-

³ O uso de marcas raciais obedece a uma derivação da clássica tipologia do sociólogo Oracy Nogueira (1985), que definiu a modalidade de preconceito racial vigente no Brasil como de “marca”. Tal forma de racismo seria diferente das formas assumidas pelo preconceito racial na sociedade norte-americana ou sul-africana, que seria de *origem*. De todo modo, como essa conceitualização de Nogueira pode guardar dualidades

do as muito próprias palavras de Cavalleiro (2001:155), a *matemática do afeto* presente no espaço escolar, que redundando na perpetuação *ad infinitum* da discriminação racial dentro daquelas agências, implica severos danos para o rendimento escolar das crianças negras. “Uma pessoa ignorada, maltratada e ‘descuidada’ pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso. Pode também tornar-se altamente exigente para consigo mesma, não se permitindo falhar nem errar em qualquer situação”. Por parte das crianças brancas, cabe salientar que essa realidade é somente aparentemente vantajosa. Pois se de um lado cristaliza sua posição superior em múltiplos termos sociais (estéticos, simbólicos, acesso às oportunidades de mobilidade social), por outro, a forma portadora de uma mentalidade estúpida e limitada: “(r)esta à criança branca a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, igualmente irreal, dos indivíduos negros” (Cavalleiro, 2003:98).

Portanto, como pudemos ver, o tema da presença do preconceito e do racismo nos espaços escolares perpassa diversos planos. Tal dimensão acaba tornando tais instituições pouco propícias a um pleno desenvolvimento intelectual e afetivo dos infantes e jovens afro-descendentes, com derivações em seu aproveitamento escolar. Por outro lado, parece evidente que tal aspecto não poderá ser resolvido sem que haja um esforço explícito nesse sentido, tal como relata Gomes (2001:86):

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias.

interpretativas, mormente no que tange à associação do preconceito de marca ao preconceito de cor, preferimos utilizar um conceito derivado que seria preconceito sobre e contras as marcas raciais dos negros. Ou seja, o racismo à brasileira se fundaria em critérios de aparência (que vai muito além da cor, relacionando-se com o conjunto de traços faciais e corporais), estando inequivocamente relacionado com uma ideologia racial implícita. Essa perspectiva teórica pode ser encontrada em Guimarães (1999) e em Paixão (2005).

Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso, possuem uma uniformidade de aprendizagem, de cultura e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, produz dominação. Quantas vezes encontramos essa concepção e essa postura no cotidiano de nossas escolas?

Desse modo, parece que o tema da educação anti-racista dá um passo além em relação aos movimentos que defendem a universalização da rede de ensino e a democratização do ambiente escolar. Dito de outra forma, parece que a constituição do espaço escolar como uma grande comunidade formadora de cidadãos necessariamente passa pela incorporação da perspectiva da equidade racial. Por outro lado, a citação de Gomes nos remete ao problema da formação pedagógica e teórica dos professores para o enfrentamento daquela situação. Tal como, no mesmo rumo, aponta Cavalleiro (2005:82)

[a] maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa trajetória, acabam por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira.

Assim, o desafio do momento diz respeito ao aprimoramento da capacidade do professorado e demais profissionais da educação para o trato da questão da diversidade dos alunos e alunas no espaço escolar, tanto no plano curricular e dos instrumentos didáticos (livros escolares e paradidáticos), quanto em termos da própria capacitação teórica, e mesmo política, desse agente para que o mesmo venha a se tornar um aliado no esforço da superação das iniquidades raciais em termos do aproveitamento escolar das crianças e adolescentes brasileiros.

Parâmetros curriculares

O segundo aspecto que analisaremos sobre as relações raciais nos espaços escolares diz respeito aos parâmetros curriculares. Salientando que, ao longo de quase todo o século XX, a preocupação com o tema da diversidade racial e do multiculturalismo estiveram praticamente ausentes das salas de aula brasileiras.

No ano de 1987, a Fundação Carlos Chagas editou uma das mais importantes contribuições para o tema das relações raciais na educação. A publicação consistiu em uma grande síntese dos trabalhos apresentados e debates ocorridos durante o seminário *O Negro e a Educação*, realizado em dezembro de 1986.⁴ A sua terceira parte foi totalmente dedicada ao tema dos currículos adotados nas escolas brasileiras, sendo notório que as práticas alternativas apresentadas eram fragmentadas e desarticuladas entre si, quase sempre levadas a termo por secretarias estaduais ou municipais de Educação em contextos os mais distintos.⁵ Assim, naquele momento, o estado-da-arte do debate apontava que “(a)s propostas curriculares voltadas para as classes populares constituem-se em falácia e fortalecem o mito da democracia racial pois, na medida em que não incluem a história da África, não levam em conta a identidade de 45% da população brasileira” (Oliveira, 1987:64).

Desde aquela época ocorreram notáveis alterações no que diz respeito ao tema dos parâmetros curriculares. Tal mudança veio ocorrendo primeiramente com a aprovação da Lei nº 9.394/1996, contendo as novas

⁴ Uma análise do tratamento dado à questão racial nos *Cadernos de Pesquisa*, editados pela Fundação Carlos Chagas, incluindo o seu número especial 63, totalmente dedicado ao tema, pode ser encontrada em Souza (2001).

⁵ Participaram da oficina sobre o tema dos parâmetros curriculares, no seminário *O Negro e a Educação*, Rachel Oliveira e Ismael Antônio Freire, do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo; Vanda M. S. Ferreira, da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro; Manoel A. Cruz, membro do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador (BA); e Carlos Moura, assessor para Assuntos de Cultura Afro-Brasileira junto ao Ministério da Cultura. O nome dessa mesa de debates foi “Currículo: propostas e experiências de implantação”. Na mesma edição dos *Cadernos de Pesquisa* nº 63 existe uma parte da publicação dedicada aos debates que ocorreram entre esses especialistas com outros estudiosos e militantes no tema.

diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). No art. 25, §5º, já se apontava que “(o) ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente as de matrizes indígenas, africana e européia” (Brasil, 2006). Posteriormente, outras importantes iniciativas contribuíram para a progressiva readequação do sistema de ensino brasileiro a uma perspectiva multicultural e pró-diversidade racial, tais como o Programa Nacional de Direitos Humanos e as resoluções da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul. Finalmente, a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394/1996 estabelecendo a obrigatoriedade na rede de ensino brasileiro do ensino de história e cultura afro-brasileira (Santos, 2005). A Lei nº 10.639 foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 que versam sobre as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Souza, 2005; Silva, 2006).

Podemos ver, portanto, que entre 1987, quando da pioneira edição do número 87 dos *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, e janeiro de 2003, quando da edição da Lei nº 10.639, houve uma pronunciada alteração do ambiente institucional que trata do tema dos parâmetros curriculares. No nosso entendimento não é exagero apontar que essa foi uma das maiores conquistas do movimento negro contemporâneo no Brasil, não apenas dos que militam na área da educação.⁶

Na verdade essa lei obedece a uma perspectiva contra-hegemônica desenvolvida pelos estudiosos da área da pedagogia vinculados ao movimento anti-racista chamado de Africanidades. Esse conceito é definido por Silva

⁶ Uma síntese dos conteúdos do *pensamento negro em educação* pode ser encontrada em Silva e Barbosa (1997), contendo oito artigos que sintetizam a perspectiva da proposta pedagógica. No plano institucional, uma boa referência de como esse ambiente institucional foi se alterando, primeiramente em alguns municípios e estados brasileiros, até chegar à esfera do governo federal é o texto de Santos (2005). Aqui o autor é igualmente enfático ao apontar, corretamente, a influência do movimento negro no sentido da alteração da legislação vigente sobre o tema.

(2005:155) pelos “modos de ser, viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana, que independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia”.

É difícil realmente mensurar a importância dessa concepção alternativa em termos educacionais em país ocidental, dependente e periférico como o Brasil, cuja sociedade incorporou um senso comum acerca da África, dos africanos e dos afro-descendentes, que os associam, cultural e/ou fisicamente, às coisas animais, primitivas, místicas e folclóricas.⁷ Nesse sentido, as alternativas pedagógicas apresentadas pelas Africanidades trazem consigo, concomitantemente, uma perspectiva que valoriza tanto a diversidade racial nos conteúdos pedagógicos (especialmente quanto à simbologia e atributos conferidos às pessoas de aparências raciais diversas nos espaços escolares), quanto a intrínseca riqueza do legado cultural africano e afro-descendente na diáspora nas Américas.

De todo modo, saltam aos olhos os novos óbices, mormente os provenientes da própria implantação da Lei nº 10.639. Assim, parece que a adoção das Africanidades precisará superar dois desafios básicos:

- ❖ formação dos professores da rede de primeiro e segundo graus no sentido de eles efetivamente se capacitarem para a educação das crianças e jovens dentro de uma perspectiva diversa e multicultural e não simplesmente limitada ao estudo das lutas e cultura africana e afro-brasileira desde seus já conhecidos aspectos folclóricos que não raras vezes, na contramão, acabam reforçando antigos estereótipos e preconceitos;

⁷ Não temos como neste livro entrar no mérito sobre os motivos da sociedade brasileira ter incorporado, tão acriticamente, uma concepção tão retrógrada sobre os povos que habitam o continente africano, bem como seu legado artístico, intelectual e filosófico. Por outro lado, é notório que essas formas de percepção dialogam dinamicamente com o papel subordinado que os afro-descendentes ocupam na sociedade brasileira. Para uma reflexão alternativa sobre o legado cultural africano em termos tecnológicos ver Larkin Nascimento (2001). Uma instigante interpretação sobre esse modo de entendimento negativo sobre a presença do negro na sociedade brasileira é a de Guerreiro Ramos (1995). Um estudo mais detido sobre aspectos da cosmovisão das religiões africanas de origem ioruba, e seu contraste com a cosmovisão racionalista do Ocidente, pode ser visto em Bastide (2000).

- ◆ como fazer com que o espírito da Lei nº 10.639 possa ser aplicada para além dos cursos de história e geografia, englobando as outras áreas do conhecimento (português, matemática, ciências etc.), dentro da perspectiva transversal, objetivo expresso da LDBEN de 1996.

No que diz respeito à primeira questão, dentro do escopo deste livro não existe a preocupação de listarmos as experiências atualmente existentes de formação de professores levadas a termo tanto pelo setor público, quanto pelo setor privado.⁸ De todo modo, parece crível supor que o processo de formação de professores para uma plena aplicação da Lei nº 10.639 exigirá mais do que a produção de materiais pedagógicos específicos dialogando diretamente com outras questões reportadas às condições de ensino dos professores, mudanças nos conteúdos das faculdades de educação e cursos preparatórios aos professores da rede básica de ensino e múltiplos esforços no rumo do convencimento da relevância da perspectiva anti-racista para os profissionais da educação. Na verdade essa questão é indissociável do que vimos anteriormente quando analisamos o tema das práticas pedagógicas presentes no interior do espaço escolar.

Em relação ao segundo óbice identificado, vale salientar que Silva (2006), para além da história e da geografia, avança importantes contribuições sobre os campos de aplicação da perspectiva pedagógica das Africanidades: matemática, ciências, psicologia, educação física, educação musical, artes plásticas, literatura e sociologia.⁹ De qualquer maneira, em que pese ao reconhecimento do esforço pioneiro da autora no sentido da

⁸ No setor privado o mais ambicioso projeto de formação pedagógica de professores da rede de primeiro e segundo grau visando a efetivação da Lei nº 10.639 foi o projeto A Cor da Cultura, promovido pela Fundação Roberto Marinho e coordenado por Ana P. Brandão. O kit pedagógico do projeto engloba quatro libretos, 10 fitas de vídeo e um jogo educativo, todos versando sobre a história da população negra no Brasil, desde os primórdios do período escravista até os dias contemporâneos. Para um estudo do conjunto de iniciativas que vem sendo usado pelo setor privado para a adoção de políticas de ação afirmativa na educação ver Cidinha Silva (2006).

⁹ A perspectiva das Africanidades no campo da geografia foi também desenvolvida por Anjos (2005). A perspectiva das Africanidades no estudo da religião foi refletida por Inocêncio da Silva (2005).

ampliação do campo de aplicação daquela perspectiva contra-hegemônica no terreno da educação, é forçoso reconhecer que suas idéias sobre as Africanidades formam sugestões iniciais, a nosso ver, devendo passar por um conjunto de aprofundamentos de seus conteúdos.

Material didático escolar e paraescolar

Os estudos realizados sobre as relações raciais no campo da pedagogia igualmente encontram no tema do livro didático um momento especialmente importante de suas análises. Nesse caso, as pesquisas se voltam para a questão de como os distintos grupos raciais e de sexo no Brasil são representados no material didático e paradidático e o respectivo papel que tais formas de representação podem ter no progresso educacional de crianças brancas e negras. Do mesmo modo que o tema dos parâmetros curriculares, a presença do racismo no livro didático foi palco de uma das oficinas do seminário O Negro e a Educação, promovido pela Fundação Carlos Chagas em 1986 e publicado na quarta seção dos *Cadernos de Pesquisa* nº 63.¹⁰ Na verdade, cabe salientar que as pesquisas versando sobre a presença do racismo no livro didático no Brasil já existem desde os anos 1950, a partir dos estudos pioneiros de Holanda e Bazzanella (Negrão, 1987).

Não obstante, talvez uma possível síntese do estado-da-arte sobre esse tema há uns 25 anos seja o estudo realizado por Regina P. Pinto. A autora realizou sua pesquisa na transição dos anos 1970 para o decênio dos 1980, para a sua dissertação de mestrado. Naquela contribuição a pesquisadora analisou a ilustração e o texto de 48 livros de leitura para a 4ª série do primeiro grau. Esses livros foram escolhidos aleatoriamente a partir de uma lista anual publicada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de

¹⁰ As contribuições escritas nos *Cadernos de Pesquisa* nº 63, editado pela Fundação Carlos Chagas, foram de: Esmeralda Negrão (Fundação Carlos Chagas); Regina P. Pinto (Fundação Carlos Chagas); Vera Triumpho (Agente Pastoral Negro — RS); Ana C. Silva (UFBA); Joel Rufino dos Santos (Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro) e Ademil Lopes (professor da rede do ensino básico). Tal como em todas as oficinas essa, dedicada à presença do racismo no livro didático, foi sucedida por um debate com outros especialistas e militantes no tema.

São Paulo, abrangendo o período compreendido entre 1941 e 1975. Essa lista orientava as escolas públicas e privadas no processo de definição de material didático a ser aplicado aos seus respectivos alunos e alunas (Pinto, 1987).

Quanto aos textos e ilustrações, podemos destacar três grandes conclusões da autora:

- ◆ a presença dos brancos nos textos e imagens era mais freqüente, representavam comumente a espécie humana em geral, ocupavam posições de proeminência nas partes escritas e nas ilustrações e eram retratados nos locais mais privilegiados nos livros. O inverso ocorria com os personagens negros e mestiços, quase nunca aparecendo com posição de destaque nos textos escritos e ilustrações;
- ◆ os negros e mestiços não raramente apareciam em posições estereotipadas: negra doméstica, traços negróides marcados de forma caricatural, físico avantajado, além de expressões verbais que reforçavam seu papel subordinado na sociedade brasileira;
- ◆ os personagens brancos apareciam de forma mais diversificada em termos de ocupações profissionais, estando presentes em 36 situações, muitas de maior prestígio social e poder. Ao contrário, os negros e mestiços se faziam presentes em apenas nove e cinco tipos de atividades, predominantemente funções humildes (Pinto, 1987:88).

Apesar dessas características vale salientar que a autora não identificou na maioria dos materiais didáticos estudados uma aberta defesa de posturas preconceituosas ou discriminatórias do ponto de vista racial.

É importante ressaltar que, praticamente, não encontramos nos livros analisados uma defesa explícita do preconceito. Pelo contrário, no nível mais explícito, que se configura pela declaração de intenções, detectadas nos princípios emitidos e na estrutura demonstrativa das estórias, percebe-se as intenções de fazer do livro um veículo de abertura, de formação de uma consciência democrática.

(Pinto, 1987:89)

Silva (2001:128), balizada em uma pesquisa feita em cinco livros escolares de língua portuguesa para o 1º e o 2º ciclos do ensino fundamental, ao longo dos anos 1990, igualmente apontou que as mudanças recentes ocorridas no ambiente institucional e político brasileiro favoreceram algumas transformações nos livros didáticos. De acordo com a pedagoga “(a) representação social dos afro-descendentes nos livros analisados apresenta o segmento negro humanizado e com direitos de cidadania”.

Realmente durante os anos 1990, por conta de um conjunto de transformações ocorridas no cenário político e institucional brasileiro, os livros didáticos passaram a ser alvo de uma análise mais cuidadosa por parte do poder público, mormente no sentido de evitar com que passassem a ser difusores de uma mensagem preconceituosa e discriminatória. Em primeiro lugar, entre outros instrumentos legais que contribuíram nesse sentido, se destacam a própria Constituição de 1988, o Programa Nacional de Direitos Humanos, o documento apresentado pelo governo brasileiro à III Conferência Mundial contra o Racismo em Durban e a LDBEN de 1996. (Rosenberg, Bazilli e Silva, 2003).¹¹

Em segundo lugar, outro instrumento importante no sentido da produção de um ajuste de conduta por parte das editoras e autores de livros didáticos, no que tange à questão da difusão do preconceito racial e do racismo, foram as inflexões ocorridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, desde 1996, esse programa passou a adotar um sistema de avaliação pedagógica dos livros inscritos junto ao Ministério da Educação com o fito de serem utilizados como material didático nas escolas. Embora tenha passado por alterações desde suas formulações iniciais, pode-se dizer que, de 1996 até os dias atuais, houve um explícito veto à verbalização de manifestações preconceituosas quanto a origem,

¹¹ Também é importante mencionar que, nas leis orgânicas de oito municipalidades brasileiras (Salvador, Goiânia, São Luís do Maranhão, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo) e na Constituição do estado de Goiás, está explicitamente escrito que os livros didáticos não podem expressar quaisquer formas de discriminação e preconceito. A sistematização das leis orgânicas municipais e as constituições estaduais mencionadas por Rosenberg, Bazilli e Silva (2003), foram originalmente compilados pelo jurista Hédio Silva Jr.

raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Rosenberg, Bazilli e Silva, 2003).

Mais uma vez de acordo com os autores, atualmente o PNLD avalia os livros didáticos brasileiros classificando-os em: recomendados com distinção, recomendados, recomendados com ressalvas e não recomendados, excluídos. Somente os livros que são recomendados são incluídos no Guia de Livros Didáticos, onde os professores poderão selecioná-los como instrumentos didáticos. Vale mais uma vez lembrar que entre os critérios de recomendação dos livros didáticos se encontra a ausência de textos e imagens que estimulem o preconceito e a discriminação, inclusive a étnico-racial. Assim, os mesmos autores salientam que, em 2001, dos 569 títulos analisados para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e dos 414 títulos analisados para de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental as taxas de recomendação foram, respectivamente, de 54,4% e 62,5%.

De todo modo, os autores fazem duas ressalvas quanto aos avanços institucionais ocorridos recentemente no livro didático. Em primeiro lugar, a equipe de pesquisadores chama a atenção para um documento assinado pelo próprio MEC/PNLD que analisou os livros adotados pelos professores, mesmo após as avaliações feitas por aquele órgão. “Pelo estudo, as escolhas demonstram, predominantemente, um padrão de preferência pelos livros situados nas categorias menos valorizadas pela avaliação” (MEC apud Rosenberg, Bazilli e Silva, 2003:140). Assim, segundo as conclusões desses estudiosos, “recomendação não significa uso, como não-recomendação/exclusão não indica ‘não-uso’ do livro em sala de aula pelo professor” (ibidem:140).

Em segundo lugar, baseados em análises realizadas por outro parecerista (Beisiegel), Rosenberg, Bazilli e Silva denotaram que a maioria absoluta dos pareceres contrários à recomendação dos livros não se deu motivada por conta dos impedimentos legais à veiculação de textos e imagens preconceituosos. E aqui, de fato, reside o problema, pois o fato é que o modelo brasileiro de relações raciais tende a discriminar os negros com mecanismos antes hierarquizadores socialmente, do que pela verbalização expressa de ojerizas raciais. Assim, na falta de uma plena compreensão dessa realidade por parte dos avaliadores do MEC/PNLD, os autores denotaram seu ceticismo quanto à plena efetividade da medida legal.

Como vimos, raramente o discurso racista se apresenta dessa forma, e mesmo determinados textos que reafirmam a postura anti-racista podem veicular mensagens racistas, o que só pode ser apreendido por conceituação e metodologia pertinentes. Faltou à avaliação a integração do refinamento teórico, conceitual e metodológico que vem orientando pesquisas sobre relações raciais no Brasil.

(Rosenberg, Bazilli e Silva, 2003:140)

Outra arena de reflexão sobre a nefanda presença do racismo no material escolar diz respeito à sua presença no material paradidático. Aqui os problemas dos estereótipos e dos preconceitos raciais tendem a se ampliar já que:

- ◆ são mobilizados instrumentos pedagógicos (contos e lendas tradicionais, literatura de cordel, literatura erudita) que foram produzidos, ao longo do tempo, na sociedade brasileira onde não raramente o papel subordinado dos negros, em termos sociais, estéticos, culturais, políticos, é visto como algo normal, quando não, desejado;
- ◆ expressam com mais facilidade concepções racialmente estereotipadas e preconceituosas de não poucos autores de contos e histórias que, todavia, remanescem ocultos sob a máscara da brincadeira, do lúdico ou do tradicional (Souza, 2005).

De todo modo, quanto à presença de textos e imagens racialmente estereotipadas e preconceituosas, tal como no caso do livro didático, o material escolar paradidático vem passando por transformações positivas, já sendo mais habitual o encontro de materiais promotores da diversidade racial e do respeito às diferenças culturais (Silva, 2000; Souza, 2005).

De qualquer maneira, tanto no que diz respeito ao material didático, quanto no que tange ao material paradidático, realmente deve-se levar em consideração os avanços recentes, mas igualmente as resistências presentes na sociedade brasileira no sentido de uma plena efetivação daquelas medidas. Assim, mesmo a ausência de textos e imagens racialmente estereotipadas e preconceituosas não significa necessariamente o seu contrário, ou seja, a valorização da diversidade física e cultural, bastando que para isso o outro (negro, indígena, portadores de necessidades especiais) seja simplesmente suprimido do livro.

Por outro lado, quando se reflete sobre o tema do material pedagógico na perspectiva anti-racista, há de se levar em consideração que a realidade existente é desigual por si, independentemente do livro usado em sala de aula nas distintas disciplinas. Tal como destaca, com muita propriedade, em sua intervenção na mesa de debates do seminário *O Negro e a Educação*, a psicóloga Edna Roland (1987:103):

Tenho a impressão de que até o momento estamos presos numa armadilha nessa discussão. Contestamos que o livro didático nos apresenta como empregados domésticos, faxineiros, estivadores e isso é um absurdo, mas ao mesmo tempo, constatamos que nós só conseguimos ser empregados domésticos, faxineiros, não temos possibilidade de ascensão, espaço de participação. Não se trata, portanto, de construir a imagem irreal do negro no livro didático, trata-se sim, de se pensar como o livro didático pode espelhar essa realidade, mas mostrando, também, porque essa realidade existe e porque ela é assim.

Na verdade a reflexão de Roland pode ser estendida para o conjunto de áreas do conhecimento cobertas pela perspectiva das Africanidades. O fato de termos de lutar contra os textos e imagens racialmente estereotipados e preconceituosos no material didático não nos deve impedir de refletirmos sobre o modo pela qual a realidade vigente, na qual as disparidades raciais formam uma presença iniludível, deva estar presente naqueles materiais. Decerto, o livro didático e paradidático não deve reforçar o senso comum das hierarquizações raciais brasileiras, como se elas tivessem sido produzidas naturalmente. Porém, os instrumentos pedagógicos estão desafiados a refletir em seu escopo as desigualdades raciais, socio-historicamente construídas, como um instrumento em prol do pensamento crítico e questionador por parte de todas as crianças, de todos os grupos de raça/cor e sexo, nos espaços escolares brasileiros.

Papel da família na reprodução das desigualdades raciais na escola

A literatura sobre o tema das relações raciais nos espaços escolares igualmente reserva um lugar de destaque para o papel exercido pela família

das crianças e jovens na construção das assimetrias entre os grupos raciais no acesso ao sistema de ensino. A respeito da influência da família dentro do debate sobre as disparidades raciais na educação, podemos mapear quatro grandes ordens de questões, cada qual apontando para um aspecto específico dessa realidade.

Em primeiro lugar, podemos destacar o tema do silêncio reinante na seara familiar quando do tratamento das múltiplas formas de agressão racial sofrida pelas crianças negras. Como já foi visto, no espaço escolar não é incomum que pessoas brancas que operam no ambiente escolar (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e colegas) agridam verbalmente os infantes e adolescentes negros, de forma explícita ou velada, por intermédio de verbalizações negativas contra suas marcas raciais ou padrões culturais tipicamente afro-descendentes, especialmente na esfera da religião. Em geral, essas formas de agressão assumem um caráter verbal a partir de situações de disputa e conflitos. Porém esses insultos podem ser gerados mesmo sem motivos aparentes, para além do mero preconceito racial em si, ocorrendo no simples decorrer de uma aula ou brincadeira infantil. Não obstante, uma vez chegando em casa, em vez de receber apoio por parte dos familiares, as crianças e adolescentes negros enfrentam o drama da quietude dos seus pais e responsáveis, inermes, psicológica, moral e politicamente, diante de seus dramas.

Cavalleiro (2003:100), estudando a influência da família, e da respectiva pedagogia do silêncio no ambiente doméstico, na trajetória escolar de crianças negras e brancas de uma pré-escola localizada na cidade de São Paulo, aponta que “o silêncio, ali reinante, quer acalantar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes”. O reinado do silêncio nas famílias nas situações de sofrimento vivenciadas pelas crianças e adolescentes negras, vítimas do racismo no ambiente escolar, igualmente havia sido discutido por Cunha Jr. (1987:53). O pesquisador relatou que:

A denúncia feita pela criança para os pais, gera situações de indecisão. As reações dos pais são do seguinte tipo: ouvir sem reação; não acreditar na criança por pensar que tais coisas não existem na escola; ter dúvida se

os fatos ocorrerem de verdade ou se constituem apenas uma forma da criança resolver outros problemas, como não querer ir à escola ou procurar atingir um professor de quem não gosta; acreditar que o fato não tem importância; instruir a criança quanto às respostas a dar nessas situações, mas ficando inseguro quanto a criança poder sair machucada nestas situações; reclamar na escola, duvidando, porém dos resultados obtidos.

Daí, prossegue o pesquisador:

Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais, devido, em parte, ao fato deles não acreditarem na existência do racismo brasileiro, ou por procurarem sistematicamente negá-lo, pois admiti-lo, é admitir a condição de ser inferior. Outro motivo da indecisão relaciona-se aos resultados do protesto motivado pela injustiça sofrida. Primeiro porque a experiência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém. Segundo, porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida.

(Cunha Jr., 1987:53)

Portanto, o silêncio presente nas famílias negras, diante da situação de discriminações raciais vivenciada por seus filhos e filhas, atua como uma espécie de cúmplice involuntário das diversas práticas racistas que ocorrem no ambiente escolar, decerto reforçando a baixa estima das crianças e jovens afro-descendentes, além de comprimir suas expectativas de realização profissional, pessoal e afetiva. Por outra via, no plano metodológico, parece que os estudiosos que se debruçam sobre o tema da discriminação racial no espaço familiar vêm dando pouca atenção para o tema da formação das crianças e jovens brancos, mormente os que são preconceituosos e racistas, em suas respectivas famílias. Assim, tendo em vista os estudos recentes que versam justamente sobre o tema das identidades brancas (Rossato e Gesser, 2001; Bento, 2003), de fato tal agenda de estudos nos pareceria ser especialmente relevante, tendo em vista permitir um maior conhecimento dos padrões de construção de uma personalidade preconceituosa e racista.

O segundo momento da reflexão da análise da influência do ambiente familiar na construção das disparidades raciais na educação abarca novamente a família, só que, desta vez, atuando de um modo mais ativo na construção dessas disparidades. Tal realidade aparece de forma mais cristalina quando são estudados arranjos familiares nos quais existem crianças portadoras de diversas marcas raciais. Assim, as crianças e adolescentes de marcas raciais mais próximas ao caucasiano tenderiam a ser mais beneficiados pelas famílias do que os infantes e jovens portadores das marcas raciais mais intensivamente negróides (ou menos intensivamente caucasianas). Hipoteticamente, tal comportamento corresponderia às expectativas diferenciadas de mobilidade social ascendente por parte de pais e responsáveis, levando-os a privilegiar, de diferentes maneiras, os jovens de tonalidade mais clara. De todo modo, não se pode descartar a hipótese de que tais atitudes ocorram motivadas por regras de preferência racialmente desiguais que fariam com que pais e responsáveis, independentemente de um cálculo microeconômico mais preciso, preferissem os filhos e filhas de tez caucasiana, pelo mero fato de serem brancos.

Essa realidade foi parcialmente constatada pelo demógrafo Edward Telles (2003). Esse pesquisador classificou esta sorte de exercício metodológico, que abrangia a comparação da taxa de eficiência da escola para irmãos de cores diferentes que viviam no mesmo domicílio, de *teste máximo* da influência do racismo em termos da determinação das trajetórias socioocupacionais de pessoas de raças/cores distintas no Brasil. No exercício feito pelo demógrafo, a partir dos microdados do Censo Demográfico de 1991, foram analisadas as famílias de todo o Brasil que possuíam irmãos de raças/cores distintas em idade escolar, mais precisamente entre os nove e os 16 anos de idade. Posteriormente, era feito um teste sobre a taxa de eficiência no ensino por parte dos irmãos das famílias inter-raciais. Assim, o pesquisador constatou que aos 10 anos, 47% dos irmãos brancos estudados estavam na idade correta. Esse percentual entre os irmãos pretos e pardos da mesma faixa etária caía para 37%. Entre as irmãs, o pesquisador constatou que as diferenças raciais não eram tão pronunciadas, porém, estando igualmente presentes, favoravelmente às irmãs brancas. A partir desses dados, Telles (2003:234-5) constatou que

as diferenças educacionais demonstradas (...) para irmãos com cores distintas são um teste rigoroso sobre a existência de discriminação racial. Embora possam parecer pequenas, essas diferenças demonstram a importância da raça, independentemente da classe, da família, do bairro e de vários outros fatores de capital social ou cultural.

É importante mencionar que o exemplo de Telles deve ser visto com atenção tendo em vista que os indicadores mobilizados pelo demógrafo norte-americano apenas nos informam que existem disparidades nas taxas de eficiência do sistema de ensino para irmãos de raças/cores diferentes. Todavia, aqueles dados não são peremptórios acerca dos determinantes do comportamento daquele indicador, que tanto podem estar reportados ao plano das escolhas diferenciadas de investimentos realizadas dentro do ambiente familiar, por parte dos pais e responsáveis, para os irmãos de cores diferentes, quanto podem expressar os tratamentos diferenciados encontrados pelos distintos irmãos no espaço escolar.

De todo modo, dentro desta última discussão, parece razoável trabalhar-se com a hipótese de que tanto a família, quanto a forma de incidência das demais agências de socialização, como a escola, operam de forma simultânea. Assim, se é verdade que a discriminação racial presente no espaço escolar já atua por ele mesmo como um vetor de distanciamento das crianças e adolescentes negros do colégio, não há por que afastarmos a suposição de que tais práticas nefastas também não se relacionem com algum papel mais ativo exercido pela família nesse plano. Tal como já dizia, ainda nos anos 1930, o insuspeito Donald Pierson (1971:182) em seu estudo sobre as relações raciais em Salvador (BA):

a miscigenação é também favorecida pelo prestígio ordinariamente atribuído ao filho “mais branco”. As mães de cor, que, na época da pesquisa tinham filhos “mais brancos” que elas, consideravam-se especialmente favorecidas e eram da mesma forma consideradas pelas que as rodeavam. Uma preta, mostrando orgulhosamente seu filho, claro, disse: “Estou limpando a minha raça”. Ouvia-se também na Bahia, freqüentemente, a expressão “melhorando a raça”.

Ainda dentro desse tema, não podemos deixar de levar em consideração a realidade do que ocorre no conjunto de famílias mistas e não-mistas. Nesse caso, o problema se reporta com as faltas de grandes exemplos para os jovens negros de pessoas de seu entorno pessoal e familiar que tenham se tornado *self made man* por conta dos estudos. O efetivo entendimento acerca das influências que esse tipo de cenário exerce sobre as perspectivas pessoais e ocupacionais futuras de crianças e adolescentes negros, e seus efeitos em termos do respectivo rendimento escolar, talvez seja uma das maiores lacunas da agenda de estudos dos pesquisadores que se debruçam sobre o tema das relações raciais na educação.

O terceiro aspecto que estudaremos diz respeito, senão tanto à família, às redes de amizades e afetos que se formam no interior do ambiente escolar. Na verdade, no Brasil, as escolas acabam apresentando-se como um importante ponto de encontro de jovens e crianças, fazendo com que tais espaços não se resumam somente ao aprendizado formal. Assim, os encontros, os namoros, as festas e demais formas de interação são elementos intrínsecos ao ambiente escolar e aos demais espaços que se estruturam no entorno da localização da escola (lanchonete, vias de acesso do lar para escola, pátio de esportes etc.).

Tal realidade levou com que Sansone (1998) identificasse o espaço escolar como uma das *áreas moles* das relações raciais. Tal termo, na concepção do autor, se diferenciaria das *áreas duras* das relações raciais, onde ser negro poderia ser uma desvantagem, tendo em vista a maior probabilidade de ocorrência de atitudes discriminatórias por parte dos indivíduos dos grupos raciais dominantes. Já nas *áreas moles*, o fato de um indivíduo ser negro seria um elemento neutro, ou mesmo vantajoso, tal como seriam nas situações onde estão presentes determinadas manifestações artísticas, culturais e religiosas tipicamente afro-descendentes (samba, capoeira, candomblé etc.).

Não obstante, usando as próprias categorias teóricas de Sansone, tendo em vista o conjunto de aspectos discutidos ao longo deste capítulo, onde o preconceito e a discriminação racial aparecem com notável frequência nas escolas brasileiras, consideramos muito difícil a sustentação da hipótese de que o ambiente escolar forme propriamente uma *área mole* das relações raciais. Assim, se na reflexão desse cientista social o termo definidor das *áreas moles e duras* é a qualidade assumida pelas relações raciais, onde ser negro pode ser negativo, positivo ou neutro dependendo do espaço social em questão, não nos parece adequado que os aspectos da realidade reporta-

da às dificuldades das crianças e adolescentes negros no interior do sistema de ensino brasileiro sejam preteridos em detrimento dos modos assumidos pelos contatos sociais entre os indivíduos e suas respectivas *galeras*.

Para além de uma perspectiva puramente moralista, o fato é que determinadas interações que ocorrem no espaço escolar (o namoro, as amizades, brigas etc.), por parte dos jovens dos diferentes grupos raciais, talvez sejam justamente a exata expressão das dificuldades de um pleno aproveitamento da escola por parte daquelas crianças e adolescentes naquilo que esta agência teria para dar de melhor. Ou seja, a plena formação cidadã e profissional dos futuros adultos brasileiros. Enfim, caso o sistema de ensino brasileiro tivesse uma boa qualidade, e aqui por boa qualidade incluía-se igualmente estar infenso ao racismo, isso poderia dar às, evidentemente positivas, interações juvenis que ocorrem no ambiente escolar um caráter especialmente transformador.

Finalmente, o quarto tema que engloba o tema da relação entre a família e o ambiente escolar vem a ser a questão da pobreza e da forma racialmente desigual pela qual essa mazela incide sobre os arranjos familiares. Na verdade, ao mobilizarmos essa questão como que voltamos à discussão com os pressupostos teóricos da teoria do capital humano.

A esse respeito, primeiramente cabe salientar que a pobreza e a transmissão intergeracional de status social não podem ser evidentemente deixadas de lado no debate sobre os indicadores educacionais brasileiros. Tal dimensão dialoga efetivamente com os baixos patamares da escolaridade da população de nosso país, sendo, por conseguinte, um vetor de extrema relevância em toda a análise. Portanto, o fato de os negros, comparativamente aos brancos, estarem presentes mais intensivamente no interior da população mais pobre, tende a exercer um significativo papel decisivo na construção do quadro de assimetrias raciais no acesso ao espaço escolar. A esse respeito, não é preciso voltar a insistir em um ponto, de resto, consagrado na literatura sobre o tema, tal como inclusive visto, ao menos parcialmente, anteriormente.

De todo modo, mesmo a explicação de ordem estrutural, que remete o motor dinâmico das assimetrias raciais ao seu aspecto social como um todo, pode ficar bastante enriquecida se assumirmos que o fato de os negros serem mais pobres (ou mais pobres entre os pobres) expressa modalidades de discriminação agravada, social e racial, que, assim, reforçam os tradicionais papéis sociais exercidos pelas pessoas pertencentes aos diferentes grupos de raça/cor

em nosso país. Ou seja, posto um quadro de discriminação agravado, não existe o menor motivo para não associarmos as dificuldades para dar continuidade aos estudos derivadas da pobreza com outra sorte de não menos insidiosa dificuldade de persistência nos quadros escolares diante de um contexto geral de desalento (de sucesso na trajetória escolar, de acesso às boas universidades e aos bons empregos no futuro) produzido pelo singelo fato de os negros e negras terem determinadas aparências físicas racialmente discriminadas, dentro e fora do espaço de sala de aula.

Decerto, quando da construção dos modelos estatísticos, acaba sendo uma tarefa especialmente complicada a inclusão de variáveis de caráter qualitativo até mesmo por tais vetores serem de difícil mensuração. De todo modo, essa dificuldade não pode ser tomada como sinônimo da irrelevância desse aspecto da realidade. A presença do preconceito e da discriminação racial no interior do sistema educacional brasileiro é um fato constatado por uma miríade de estudos que se voltaram ao tema. A quase completa ausência de reflexão nos estudos de economistas e sociólogos que se voltam ao tema da educação, sobre as contribuições provenientes da área da pedagogia que refletem o tema do racismo no espaço escolar, deixa patente a dificuldade que aqueles aportes apresentam para o entendimento da dinâmica assumida pelas relações raciais brasileiras e seus importantes e deletérios efeitos sobre o nosso tecido social como um todo. Por outro lado, como vimos, mesmo os autores filiados à teoria do capital humano que incorporam o problema das iniquidades raciais em nosso país tendem a apresentar dificuldades para abrigar em seus estudos e modelos tais dimensões reportadas ao plano das práticas pedagógicas adotadas no Brasil e seu modo de incidência sobre as crianças e jovens de diferentes grupos raciais. Em suma, é como se os estudos voltados aos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro pudessem se dar ao direito de considerar as práticas pedagógicas, que remetem ao próprio escopo da atividade educacional, como um tema menor ou somente derivado de uma realidade social, econômica e política mais ampla.

Alternativamente, no nosso entendimento, tais dimensões — sistema educacional brasileiro, práticas pedagógicas correspondentes, preconceito e discriminação racial no ambiente escolar, efetivo aproveitamento dos infantes e jovens em termos do aprendizado, efeitos deletérios da pobreza — parecem mesmo inseparáveis, sendo o estudo de seu dinamismo, o próprio busílis da questão.

A dialética do bom aluno

Na longa tradição do pensamento filosófico ocidental o tema da educação das crianças e jovens sempre ocupou um papel muito importante. No clássico *Paidéia*, de Werner Jaeger, vemos a preocupação central que o homem grego da antiguidade conferia à formação do cidadão, processo formativo esse que exigia um amplo esforço pedagógico visando capacitá-lo para a participação nos assuntos da coisa (*res*) pública. Na tradição filosófica moderna, autores como Maquiavel, Montesquieu e Rousseau igualmente conferiram grande relevância ao tema do processo pedagógico na formação do cidadão, sendo que, no caso do regime democrático republicano, tal dimensão estava indissociada da capacitação dos membros da pólis para a tomada de decisões coletivas.

A recorrência a esses autores clássicos é importante porque ela diz respeito aos motivos últimos do processo educativo ser considerado estratégico no interior de uma determinada sociedade. Acredita-se, destarte, que seja justamente através da educação que uma determinada sociedade terá plena capacidade de moldar os indivíduos à sua imagem e semelhança. Desse modo, mais uma vez fazendo menção a Montesquieu, se o objetivo de um dado regime é gerar cidadãos participativos, a educação dos cidadãos deve ser primada pelo princípio da virtude cívica no caso ensinando-os a participar da vida coletiva. Se o objetivo do regime é ensiná-los o auto-interesse e o autocontrole, a educação deve primar pelo princípio da honra. Finalmente, se ao regime político o importante é manter os indivíduos afastados das decisões coletivas, antes os educando a uma obediência cega ao tirano, o fundamento da ação pedagógica deve ser o do medo.

Desses exemplos, vemos que, na tradição filosófica do Ocidente, o tema da educação remonta ao tipo de cidadão que se almeja obter. Em

outras palavras, tal debate está embebido das funções sociais que cada um exercerá no seu futuro como membro da sociedade, seja um cidadão pleno ou não. Daí que, na antiga concepção aristotélica, seria impensável que a pólis tivesse que perder tempo tentando formar um escravo para o exercício da cidadania, tendo em vista tal processo formativo ser comprometedor da própria natureza daquele indivíduo, pretensamente acorrentado à sua *natural* condição de escravo. Enfim, remetendo a referência dos clássicos para o debate que ocorre sobre o sistema de ensino brasileiro, em pleno século XXI, parece mais ou menos evidente que o fulcro desse debate acaba sendo o próprio tema dos papéis sociais que se espera que cada indivíduo exerça em nossa sociedade no futuro. E aqui não há como deixarmos de mencionar o fato de que, em nosso meio, vigoram perspectivas assimétricas sobre os papéis sociais a serem exercidos pelas pessoas portadoras das distintas marcas raciais de ambos os sexos. Em suma, é impossível debatermos o tema das desigualdades raciais no acesso ao sistema de ensino, sem que tenhamos em mente o tipo de sociedade e modelo de relações raciais que vigoram em nossa sociedade.

O modelo brasileiro de relações raciais produz uma interação amistosa entre os indivíduos portadores das distintas marcas raciais, desde que mantido o padrão assimétrico que sempre fundamentou esses contatos. Assim, tanto melhor para a preservação do modelo que os brancos, negros e as tantas tonalidades de mestiços saibam de antemão qual é o seu lugar, papel e expectativas em termos pessoais, estéticos, profissionais, ocupacionais, intelectivos, afetivos, entre outros aspectos relevantes em termos das trajetórias de vida de cada indivíduo. Por esse mesmo rigoroso motivo podemos nos limitar, nesta reflexão, aos marcos do pensamento ocidental. A colocação da perspectiva das Africanidades nesse momento seria incorreta, pois elas remetem a um mundo de pessoas diferentes em suas formas e marcas raciais, porém essencialmente simétricas em termos sociais, políticos e de prestígio social. Desse modo, o fato de as pessoas brancas, e aqui pouco importa que esse branco brasileiro seja um tipo *sui generis* dificilmente sendo considerado como tal fora das fronteiras brasileiras ou latino-americanas, ocuparem as posições sociais de maior destaque acaba sendo incorporado à natureza das coisas. Da mesma forma os afro-descendentes naturalmente acabam sendo destinados às funções de pior qualidade, de

menor prestígio e mais precárias. Em síntese, essa realidade vige justamente obedecendo um padrão de relacionamentos raciais que não põe em dúvida o primado da hegemonia branca que deve reger nosso mundo social.

Portanto, quando pensamos sobre a incógnita das disparidades raciais no acesso à escola, a equação acaba sendo resolvida quase que automaticamente. Coerente com a longa tradição do pensamento ocidental, o sistema de ensino brasileiro educa as pessoas ao exercício de suas futuras funções sociais. Se os brancos e negros recebem tratamento desigual no nosso sistema de ensino, isso corresponde ao próprio processo pedagógico que ensina aos portadores das diversas marcas raciais os singelos termos da realidade circundante. Negros e brancos são desiguais no mercado de trabalho, no acesso aos bens de uso coletivos, no acesso aos serviços públicos em geral. Por que seria diferente logo na escola, espaço social onde justamente os infantes e jovens devem aprender o que irão fazer no futuro?

Tal realidade faz com que sejamos obrigados a refletir sobre o fato de que, com exceção das escolas particulares mais caras, em geral as salas de aulas brasileiras, mormente às das séries iniciais do ensino fundamental, são de fato ambientes freqüentados por pessoas de diversas raças/cores. Decerto esse contexto é mais favorável do que em outros países, como EUA ou África do Sul, onde, até um tempo relativamente recente, crianças e adolescentes negros e brancos sentavam-se em carteiras escolares distintas. De todo modo, vale frisar que as tantas humilhações vivenciadas pelos infantes e jovens afro-descendentes no espaço escolar, diante de seus colegas brancos, obedece ao princípio educativo de que todos devem inculcar os parâmetros das hierarquias raciais vigentes na sociedade brasileira. Ou seja, em prol de uma plena incorporação daqueles princípios racialmente assimétricos, tanto melhor que as escolas de ensino fundamental sejam efetivamente multirraciais. Assim, a homogeneização racial dos espaços poderá se dar nos níveis mais avançados do ensino, onde as trajetórias ocupacionais — e o acesso às funções mais prestigiadas e qualificadas em nossa sociedade — já estarão mais ou menos decididas.

A importância do sistema educativo para a produção do nosso quadro de pronunciadas assimetrias raciais deve também nos ajudar a requalificar o papel da família nesse processo. Já tivemos a oportunidade de salientar o importante papel que a família guarda em termos da confirmação do qua-

dro de disparidades raciais no acesso à escola em nosso país. De todo modo, é forçoso admitir que essa função não pode ter um papel de maior destaque. Por um lado, o silêncio dos pais e responsáveis diante das crianças e adolescentes negros vitimados pelo racismo no ambiente escolar não deixa de tentar conter, de fato, uma tímida tentativa de proteção daqueles jovens. Que tais mecanismos não sejam capazes de efetivamente protegê-los dos problemas psicológicos decorrentes da humilhação da discriminação racial não pode nos ocultar o papel limitado que a família exerce nesse caso, tendo em vista as necessidades do sistema de dominação. Ou seja, para um sistema econômico e político que precisa de agências que convençam o público sobre a inevitabilidade das assimetrias raciais, o silêncio da família vem a ser um instrumento um tanto imperfeito, em especial, posto seu caráter eminentemente passivo.

Por outro lado, mesmo quando vemos a família atuando de forma mais direta sobre o quadro de assimetrias raciais, por meio de mecanismos de concessão desigual de oportunidades à mobilidade social ascendente aos irmãos de raças/cores distintas, somos obrigados a perceber que tal mecanismo dificilmente será explicitado em termos de suas motivações. Ou seja, sempre ocorrerá uma grande dificuldade de captarmos a importância assumida por tal variável, tendo em vista os diversos óbices inibidores à explicitação daquelas intenções por parte dos familiares e responsáveis, dadas as diversas implicações morais, afetivas e pessoais envolvidas.

Portanto, dado nosso modelo de relações raciais, as agências secundárias de socialização, como é o caso do sistema de ensino, acabam ficando com a principal incumbência do ensino às crianças e adolescentes brasileiros, portadores das distintas marcas raciais sobre, afinal, qual é o seu lugar. Um bom aluno portador das marcas raciais caucasianas será aquele que aprender que está naturalmente fadado a exercer as funções de comando, prestígio e compensadoras financeiramente. Que ele não venha a exercer tais papéis mais favoráveis não muda em nada o problema, pois esse remete às hierarquias sociorraciais vigentes, e não necessariamente a posição que cada indivíduo irá ocupar no interior da pirâmide social. Do mesmo modo, um bom aluno negro será aquele que aprender que está fadado, assim como todos os que lhe são semelhantes, a exercer os papéis sociais menos valorizados, piores remunerados e de baixo prestígio social. A fuga desse princí-

pio tornará dialeticamente um bom em mau aluno, pois esse não estará se preparando para exercer as atividades que a sociedade — racista — espera dele. E vice-versa, um ótimo aluno negro, torna-se um péssimo estudante para uma sociedade racista, pois desse modo ele acabará não somente deixando de se preparar para o exercício dos papéis sociais esperados, como também, mesmo que não o verbalize discursivamente, atuando como um fator de ruptura para o sistema, pelo mero ato de estar se tornando apto (por vias alternativas às usuais como o mundo dos esportes e da cultura popular) para se fazer presente em locais sociais tipicamente brancos.

Tabela 9
O que cada um aparenta ser? (em % de preferência de respostas)



Cor	Foto	Advogado	Professor	Motorista de táxi	Preguiçoso	Criminoso	Pobre	Honesto	Inteligente
Branco	1	34	24	10	9	6	1	17	37
	2	6	8	18	13	12	21	24	8
	3	29	16	7	27	9	0	12	21
Total (brancos)		69	48	35	49	27	22	53	66
Pardos	4	6	20	29	15	15	12	8	6
	5	5	14	28	15	20	33	4	4
	6	15	11	3	16	19	9	17	7
Preto	7	5	7	5	5	19	24	18	17
Total (pardos e preto)		31	52	65	51	73	78	47	34

Fontes: DataUFF (2002), *Folha de S. Paulo*, 26 ago. 2002 (p. 4).

Obs.: Os entrevistados classificaram as pessoas que aparecem nas respectivas fotos do seguinte modo. Foto 1: 98% branco, 2% pardo; Foto 2: 76% branco, 19% pardo e 5% preto; Foto 3: 30% branco, 65% pardo e 5% preto; Foto 4: 2% branco, 84% pardo e 14% preto; Foto 5: 3% branco, 78% pardo e 19% preto; Foto 6: 1% branco, 14% pardo e 85% preto; Foto 7: 3% pardo e 97% preto.

O resultado desses sistemas desiguais de expectativas de condição social foi mensurado pela pesquisadora Vera Figueira (1990), em pesquisa realizada no final dos anos 1980. Esta pesquisadora aplicou um questionário,

baseado em fotografias com pessoas de distintas marcas raciais, junto a 442 estudantes de escolas públicas do município do Rio de Janeiro que atendem jovens de baixa renda entre sete e 18 anos (238 brancos, 121 pardos e 83 pretos). De acordo com os resultados da pesquisadora, os brancos eram associados aos seguintes atributos nos respectivos percentuais: bonito, 95%; inteligente, 81,4%; engenheiro, 85,4%; médico 92,2%. Já os negros (pretos e pardos), proporcionalmente, foram associados às seguintes qualidades: feio, 90,3%; burro, 82,3%; faxineiro, 84,4%; cozinheira, 84,4%.

O professor Carlos Alberto de Almeida, da UFF, no ano de 2002, também coordenou um estudo semelhante ao de Vera Figueira. Neste estudo foram apresentadas sete fotografias de pessoas portadoras de distintas marcas raciais a 200 pessoas na cidade do Rio de Janeiro (tabela 9). Neste exercício, cuja simulação envolvia a condição social idealmente projetada das pessoas das distintas marcas raciais, encontrou-se o seguinte resultado. As pessoas de aparência branca eram, para 69% dos respondentes, as que mais lhe lembravam advogados e, para 66%, as mais inteligentes. Já as pessoas de aparência racial mais marcadamente negróides lembravam para os respondentes as seguintes posições sociais: motorista de táxi, 65%; criminosos, 73%; pobres, 78%.¹²

Não obstante, o que os estudos de Vera Figueira e de Carlos Almeida revelaram é que se no processo de definição do tipo racial, *tout court*, das pessoas portadoras das distintas marcas raciais ocorre uma certa confusão classificatória, por outro lado quando se trata de definir sua posição social esses mesmos exercícios somente confirmam o que vem sendo debatido ao longo deste livro. Ou seja, há uma nítida associação entre as marcas raciais portadas e a classificação social correspondente esperada — desejada? — para os diferentes indivíduos.

Outro relevante exemplo, que remete à dialética do bom aluno, diz respeito ao modo pelo qual a população afro-descendente foi tendo sua ima-

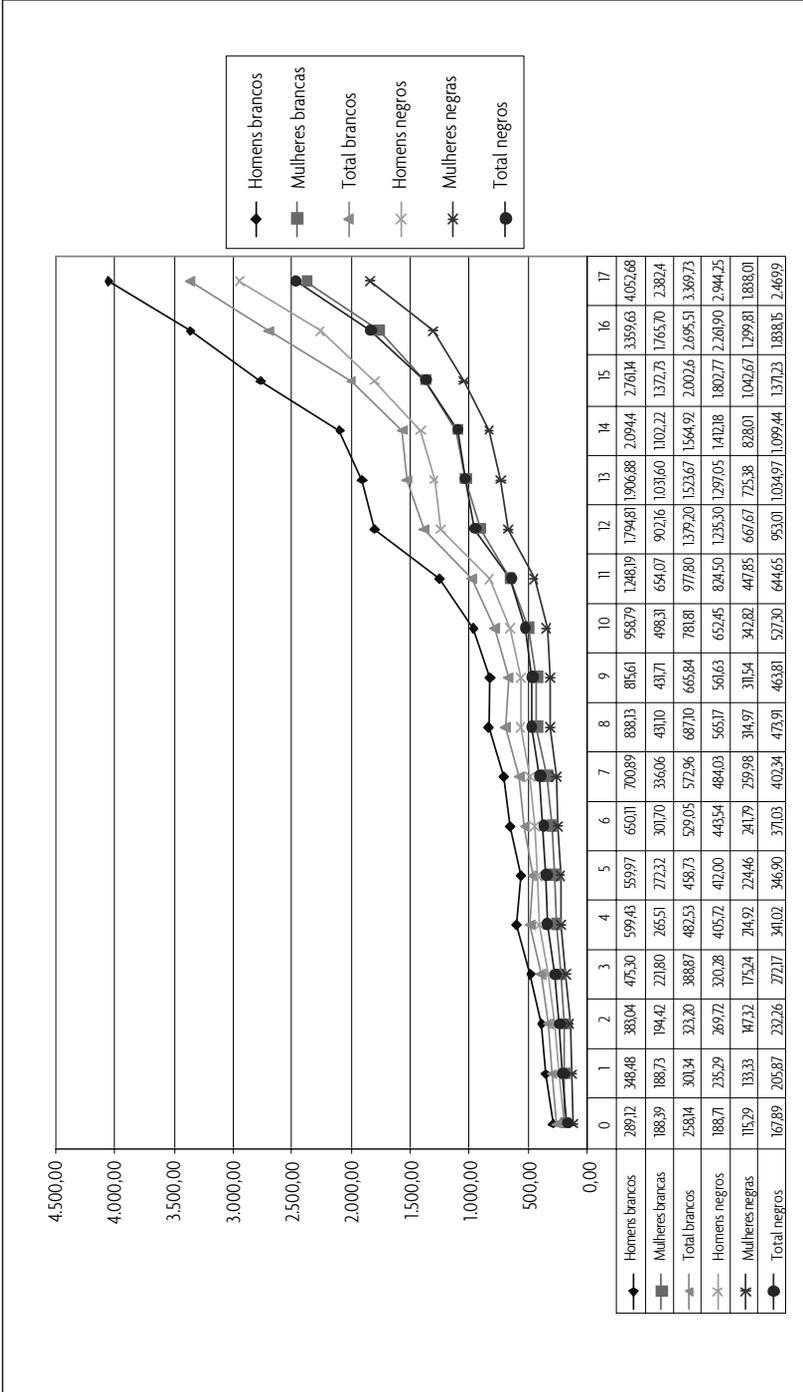
¹² No caso dos professores a situação de quase empate verificada não quer dizer muita coisa tendo em vista o processo de perda de prestígio dessa profissão nos últimos 30 anos. Quanto aos demais quesitos (preguiçoso e honesto), pode-se supor serem características pessoais difusas não necessariamente reportadas às posições sociais de uma pessoa.

gem veiculada pela mídia em nosso país. O cineasta Joel Zito Araújo realizou uma importante pesquisa com novelas produzidas pelas Redes Globo e Tupi entre os anos de 1964 e 1997. De acordo com o levantamento do autor, dos personagens representados por negros nas telenovelas 38,6% representaram empregadas domésticas; 35,9% representaram escravizados, e 6% representaram bandidos ou malandros. As profissões mais prestigiadas (professor, político, engenheiro e médico) corresponderam a meros 6,5% dos papéis representados por afro-descendentes ao longo deste período (Araújo, 2000). Ou seja, atuando tal como um telecurso *sui generis*, a imagem do negro na mídia foi construída ao longo do tempo como que reforçando os estereótipos tradicionais do papel dos afro-descendentes na sociedade brasileira.

Finalmente, na figura 15 podemos ver que a sociedade brasileira acaba encontrando mecanismos punitivos para as pessoas negras que ousarem superar o muro discriminatório que se ergue à sua frente no espaço escolar. De fato, não cabe pôr em xeque o fato de que, confirmando o resultado da literatura dedicada ao tema, há uma evidente associação positiva entre o nível de rendimentos e os anos médios de escolaridade. E, realmente, daquela imagem vemos que tal realidade se faz presente para todos os grupos raciais ou de cores e de sexo brasileiros. Assim, a distância relativa que separava os rendimentos médios entre as pessoas com 17 anos de estudos em relação às que tinham zero ano de estudo era de 14 vezes, entre os homens brancos; de 12,6 vezes, entre as mulheres brancas; de 15,6 vezes, entre os homens negros; e de 15,9 vezes entre as mulheres negras. Assim, não cabe a menor sombra de dúvida que a posse da escolarização formal acaba tendo um papel deveras importante na formação do padrão de vida dos indivíduos portadores das distintas marcas raciais e sexo.

De qualquer maneira, esses indicadores não devem ocultar que mesmo entre as pessoas que possuem níveis de ensino mais avançados as disparidades raciais ainda se fazem fortemente presentes. Assim, confirmando a tese de Valle Silva (1980), podemos ver que o nível de retorno do investimento escolar em termos de rendimentos médios do trabalho principal, entre os negros de ambos os sexos, era inferior ao verificado entre as pessoas brancas de ambos os sexos. Tal realidade corresponde a um elemento adicional de desestímulo à continuidade nos estudos por parte das crianças e adolescentes negros, atuando como um fator de reprodução das assimetrias no espaço escolar.

Figura 15
Rendimento médio do trabalho principal de acordo com os anos de estudo da população brasileira segundo os grupos de raça/cor e sexo (2000)



Fonte: Laeser (IE/UFRR), com base em microdados do Censo Demográfico de 2000.

Mas, enfim, quem disse que quando os afro-descendentes abandonam a escola eles estão sendo maus alunos? Para a sociedade racista, melhores alunos os negros e negras brasileiros serão, quanto mais cedo se convencerem de que suas funções sociais de baixo perfil já estão dadas e que nada pode ser feito para mudar essa realidade.

De todo modo, é preciso ressaltar que a presente análise não está se rendendo ao conformismo que acredita que as estruturas tudo podem e que, contra as férreas necessidades do sistema, não há o que ser feito. Pelo contrário, a abordagem ora feita serve-se dos instrumentos da ironia, no sentido de um estímulo para que venhamos a pensar no tema da superação das iniquidades raciais na escola, como um processo que se dá concomitantemente a outros desafios relacionados às transformações dos papéis sociais tradicionais que vêm sendo exercidos pelos distintos grupos raciais no Brasil há infindáveis gerações.

Considerações finais

Ao longo deste livro foi possível constatar que nos últimos 30 anos ocorreu uma tendência à universalização do sistema de ensino brasileiro para a população em idade escolar. Assim, de acordo com os indicadores gerados pelo Censo Demográfico de 2000, no conjunto da população brasileira entre 7 e 14 anos a taxa de cobertura do sistema educacional brasileiro já abrangia um percentual acima dos 90%. Esse indicador reflete um movimento que já vinha sendo verificado ao longo do interregno 1980-2000 de redução do analfabetismo, de aumento das médias de anos de estudo e de ampliação das taxas de escolarização bruta da população como um todo.

A tendência universalizante ocorrida no sistema de ensino brasileiro recentemente (ou mais precisamente, desde os anos 1980) também logrou efetivamente expandir o acesso aos bancos escolares para as crianças e jovens de todas as raças/cores. Em diversos casos as desigualdades raciais foram invertidas, como a taxa bruta de escolaridade no primeiro grau, ou foram fortemente reduzidas, como os indicadores de taxa bruta de escolaridade no segundo grau e de taxa líquida de escolaridade no primeiro grau. Por outro lado, é preciso ressaltar que, em outros indicadores educacionais, a tendência à redução dos hiatos relativos entre os grupos raciais não se fez presente, pelo contrário tendo permanecido fundamentalmente constante: esse foi o caso dos anos médios de estudo onde a diferença entre os dois contingentes permaneceu na casa dos dois anos. No caso da taxa de alfabetização da população acima de 15 anos ocorreu um fenômeno no mínimo curioso. Apesar de ter ocorrido um evidente aumento dessa taxa para todos os grupos de raça/cor ao longo do período 1950-2000, cabe salientar que

do ponto de vista das diferenças relativas entre ambos os grupos, brancos e negros, essas chegaram mesmo a aumentar naquele período de 50 anos. Também foi possível analisar indicadores educacionais nos quais ocorreram reduções nos hiatos relativos entre brancos e negros, porém, tendo ocorrido em um ritmo tão lento que fez com que os índices dos estudantes afro-descendentes, em 2000, fossem muito próximos aos mesmos dados apresentados pelos estudantes brancos em 1980.¹³ Essas foram as situações verificadas nos indicadores de taxa líquida de escolaridade no segundo grau e nas taxas de eficiência do sistema de ensino de primeiro e segundo graus.

Dessa forma, dos dados analisados, podemos chegar à conclusão de que a recente expansão do sistema educacional brasileiro não se traduziu na superação das iniquidades raciais. Sinteticamente, portanto, podemos salientar que o conjunto de indicadores educacionais estudados reflete:

- ◆ um ingresso mais tardio na rede de ensino por parte dos negros comparativamente aos estudantes brancos;
- ◆ uma saída mais precoce dos afro-descendentes do sistema de ensino;
- ◆ um nível de aproveitamento da rede de ensino inferior entre os negros do que entre os brancos, o que se refletiu nas taxas de escolaridade líquida, eficácia do sistema de ensino e de adequação dos jovens às séries esperadas;
- ◆ um nível de reingresso no sistema escolar, por parte das pessoas de faixas etárias mais adiantadas, menos intensivo entre os afro-descendentes do que de seus compatriotas do outro grupo racial.

¹³ Além da importância em si dos indicadores sobre a taxa de alfabetização da população brasileira desagregada por raça/cor, vale salientar que o dado mobilizado nesse estudo, envolvendo uma série histórica de 50 anos, guarda uma importância toda especial tendo em vista a virtual inexistência em nosso país de séries estatísticas de longo prazo sobre as desigualdades raciais. Não obstante, dos dados analisados foi possível perceber que, se é verdade que a taxa de analfabetismo de brancos e negros declinou acentuadamente entre 1950 e 2000, é igualmente verdadeiro que as distâncias entre os dois grupos aumentaram. Essa desconcertante constatação, definitivamente, não pode ser considerada mero detalhe quando pensamos nos marcos assumidos pelas políticas sociais brasileiras, pretensamente cegas à cor, e suas derivações em termos da construção das disparidades raciais.

Isso não implica que a tendência à universalização do acesso aos bancos escolares em nosso país tenha sido um fato de menor importância. Pelo contrário, sabendo-se que ao final do século XX a taxa de analfabetismo no Brasil se situava em torno de 13% (quando os níveis aceitáveis desse indicador no plano internacional não deveriam ultrapassar os 5%), não deixa de ser um acontecimento histórico, expressando alguma vontade política nesse sentido ocorrida na última década, que tenha ocorrido uma forte expansão do nosso sistema educacional. De todo modo, é igualmente forçoso observar que enquanto as escolas brasileiras não tiverem plena capacidade de abrigar, preservar e plenamente formar (civil e profissionalmente) todos os estudantes no seu interior, o mister da plena universalização do nosso sistema educacional ainda deverá ser considerado uma missão a ser concluída.

Para além dos indicadores quantitativos que de uma forma ou de outra expressam a qualidade do sistema educacional, existem indicadores que são mais propriamente qualitativos e que dizem respeito às práticas pedagógicas existentes nos espaços escolares. E nesse âmbito vimos o quanto o conjunto de estudos desenvolvidos por pedagogos, especialistas no temas das relações raciais na escola brasileira, acabaram sendo convergentes no sentido da existência de práticas implícitas e explicitamente discriminatórias contra os estudantes negros. De forma sintética foram analisados quatro vetores qualitativos que operam de forma negativa sobre o progresso escolar de crianças e adolescentes negros no Brasil:

- ◆ as diversas práticas discriminatórias vigentes no sistema escolar;
- ◆ a questão dos parâmetros curriculares;
- ◆ o tema do preconceito étnico-racial no interior do material didático e paradidático presente nas escolas brasileiras;
- ◆ o papel da família na reprodução das desigualdades raciais na escola.

Na verdade, dada a natureza das informações de ordem qualitativa, muitas vezes provenientes de observações diretas de campo ou em relatos de pessoas envolvidas com o ambiente escolar coletados em questionários semi-estruturados, tal realidade acaba tolhendo a plena incorporação daqueles fatores dentro dos indicadores de natureza quantitativa. A esse res-

peito seria interessante que estudos futuros de natureza semelhante ao deste procurassem incorporar nas análises as informações provenientes de outras bases de dados tais como as provenientes do Censo Escolar e dos questionários do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio.¹⁴ De todo modo, mesmo considerando essa lacuna, não há motivos para duvidar que aquele conjunto de vetores de natureza qualitativa explica dinamicamente o baixo desempenho escolar de crianças e adolescentes negros no espaço escolar. Ademais, por qual motivo haver-se-ia de se desconsiderar nos estudos das desigualdades raciais na educação as seqüelas de práticas pedagógicas pouco receptivas à diversidade racial e étnica no espaço escolar; professores e profissionais de ensino mal preparados para o trato positivo dessa questão; e materiais didáticos e currículos mal ajustados às necessidades das crianças negras?

Não obstante, as discriminações raciais presentes no sistema educacional brasileiro formam um notório caso de racismo institucional. Ou seja, as instituições de ensino brasileiro que a princípio deveriam cumprir sua função precípua de uma plena formação cívica, profissional e cidadã de todos os brasileiros, independentemente de sua raça/cor, sexo, etnia, origem, religião etc. o fazem de forma muito limitada, antes reforçando do que ajudando a superar assimetrias tradicionais. A falta de uma maior mobilização por parte do poder público para superação desse cenário, pelo menos até bem pouco tempo atrás, sugere que tal realidade já passara a ser tida como normal pelos formuladores de políticas públicas na área em nosso país.

Essa questão também nos leva ao tema da relação existente entre as desigualdades raciais na educação e a influência deletéria da pobreza. A pergunta poderia ser formulada do seguinte modo: será que os fatores estruturais, reportados às assimetrias nas condições de vida entre as crianças e adolescentes brancos e negros, não teriam um papel mais decisivo na construção das disparidades raciais verificadas do que a discriminação presente no espaço escolar? Na verdade a resposta a essa pergunta está longe de ser trivial. Longe de uma postura diversionista, buscando recuperar um dos

¹⁴ Para uma análise da qualidade da base de dados do Censo Escolar e das respostas aos questionários do Saeb, ver Rosemberg (2006).

significados últimos do conceito de dialética, somente podemos dar como resposta um desconcertante sim e não.

Parece mais ou menos óbvio que os elevados níveis de pobreza e indigência que impactam a população brasileira como um todo não podem deixar de serem levados em conta quando do estudo do problema das disparidades raciais na educação. Todavia, ao adotarmos tal procedimento é importante que a incorporação dessa dimensão estrutural não elida dois fatores. Em primeiro lugar, a realidade de que o problema da pobreza incide com mais intensidade sobre os ombros da população afro-descendente, impedindo que tal questão seja vista dentro de sua chave mais geral. Em segundo lugar, que os vetores determinantes das desigualdades em termos das condições de vida entre brancos e negros, inclusive na seara educacional, não podem ser dissociados do modelo brasileiro de relações raciais.

Portanto, o círculo vicioso em que incorre parte dos teóricos do capital humano no Brasil — de tentar explicar as desigualdades raciais pelos hiatos de escolaridade, os hiatos de escolaridade pela pobreza e a pobreza pelos hiatos de escolaridade — deve ceder lugar a um tipo de interpretação no qual a dinâmica das relações sociais assumidas pelos indivíduos dos diversos grupos de raça/cor, e as práticas discriminatórias correspondentes, seja plenamente incorporada à análise. Assim, o racismo à brasileira acaba operando como uma espécie de profecia que se autocumpre: as crianças negras de hoje, na sua maioria pobres, com piores condições materiais para dar pleno prosseguimento aos seus estudos, e que são discriminadas social e racialmente no ambiente escolar, amanhã se tornarão adultos ocupando os papéis sociais de baixo prestígio, remuneração e poder. Isso, por sua vez, ajuda a reforçar os estereótipos raciais que sugerem que determinadas funções, valorizadas socialmente, não são próprias para os negros, lógica que é o motor dinâmico do racismo tal como praticado no Brasil. E isso se volta para o espaço escolar e para o ambiente familiar, sempre reforçando tradicionais hierarquias sociais e raciais. Portanto, o que se trata não é de negar os efeitos nefastos das baixas condições materiais das suas famílias no baixo desempenho escolar dos estudantes afro-descendentes (e nem do conjunto dos estudantes em geral), mas sim de entender o modo de incidência da pobreza e do racismo como discriminações agravadas e, por conseguinte, fundamentais na construção das disparidades raciais no espaço escolar.

Ainda dentro dessa reflexão, é importante salientar que a perspectiva teórica esposada por este livro não faz coro a outras vozes quando apontam que as disparidades raciais vigentes no sistema de ensino brasileiro correspondem aos limites do universalismo dessas políticas (Henriques, 2002). Conforme já tivemos a oportunidade de mencionar em outros estudos (Paixão, 2003b, 2006), esse tipo de compreensão peca pelo fato de não mencionar que o sistema educacional brasileiro jamais foi efetivamente universal, nem do ponto de vista social, nem racial, jamais tendo beneficiado a totalidade da população (nem mesmo de um determinado contingente de raça/cor específico). Portanto, em nosso juízo, a crítica que deveria ser feita ao nosso sistema educacional decorre do teor *color blind* que orientou nossas políticas sociais em geral, dentro de um contexto de crônica falta de recursos para a efetiva expansão do sistema educacional para toda a população brasileira em idade escolar. Mas qual o significado da presente crítica às políticas daltônicas?

A igualação formal de todos os cidadãos perante às leis corresponde a uma realidade jurídica deveras importante tendo em vista impedir a constituição de modalidades negativamente discriminatórias no plano legal sobre os indivíduos. Todavia, a não-observância dos problemas realmente vivenciados pelos distintos contingentes (tanto os gerados pela falta de recursos financeiros e de pessoal na quantidade necessária, quanto os gerados pelo racismo à brasileira que naturaliza hierarquias sociorraciais dos distintos contingentes) terminou por não lograr gerar um quadro de efetiva igualdade no acesso às oportunidades de realização social, profissional e educacional dos nossos jovens portadores das diversas marcas raciais. Assim, não podemos considerar que a voluntária ou involuntária exclusão dos afrodescendentes como público-alvo das políticas sociais, por parte dos formuladores de políticas públicas — fato que para fins práticos ocorreu em nosso país durante todo século XX —, possa ser considerada como propriamente sinônimo de política universal, ou universalista. Alternativamente, no plano normativo, ao conteúdo universal que deveriam reger as políticas públicas na seara educacional, seria necessário que fossem somados esforços de geração de medidas que visassem corrigir as iniquidades sociorraciais existentes — em termos de acesso ao sistema de ensino e do pleno aproveitamento em rendimento escolar e continuidade nos estudos — e que, sem as quais, serão prorrogadas indefinidamente.

Post-scriptum: sugestões de políticas públicas

Neste capítulo apontaremos algumas sugestões de construção de políticas públicas para a superação dos problemas relatados ao longo do livro. Primeiramente, cabe salientar que no atual momento algumas medidas concretas de promoção da igualdade racial na educação, especialmente por parte do governo federal (tendo sido iniciadas no governo FHC e aprofundadas no governo Lula), já começaram a ser adotadas, de tal forma que algumas idéias a seguir tão-somente procurarão sublinhá-las, ou apontar para seu aprofundamento.

Em segundo lugar, essas propostas procurarão não deixar de lado sugestões que incidam sobre o sistema educacional no seu conjunto, antes coerentemente buscando associar medidas de caráter universal com outras propostas de incidência mais direcionada, visando justamente a promoção da igualdade racial no espaço escolar brasileiro.

Propostas de políticas para o sistema de ensino brasileiro em seu conjunto

Ampliação sucessiva dos gastos públicos na educação, dos atuais 4% até se chegar a 12% do PIB no ano de 2012.

Efetiva universalização do sistema de ensino pré-escolar e dos ensinos fundamental e médio para toda população brasileira em idade escolar correspondente independentemente das respectivas condições sociais, de sexo, étnicas e raciais.

No caso da universalização do acesso à pré-escola por parte das crianças de quatro a seis anos, haveria um prazo máximo de cinco anos para a efetivação da medida.

No caso da universalização do sistema de ensino do ensino fundamental para toda a população entre sete e 14 anos, haveria um prazo máximo de dois anos para a efetivação da medida.

No caso da universalização do sistema de ensino do ensino médio para toda a população entre 15 e 17 anos, haveria um prazo máximo de 10 anos para a efetivação da medida.

Todas as crianças e jovens matriculados e freqüentando a escola pública seriada, de quatro a 17 anos, passam a contar com uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo para viabilizar a continuidade de seus estudos, podendo perdê-la somente em caso de abandono ou sucessivas reprovações no sistema de ensino seriado.

Essa medida seria estendida aos alunos da rede privada que contassem com bolsas de estudos por motivos de carência de recursos materiais.

Ampliação financeira do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Impedimento que os recursos do Fundeb possam vir a ser destinados ao pagamento de pensões e aposentadorias.

Todas as escolas brasileiras passam a funcionar em tempo integral, contando com estruturas, dentro ou fora daqueles mesmos espaços, para o pleno desenvolvimento educacional, profissional, atlético e artístico das crianças e jovens brasileiros.

Todas as escolas brasileiras passam a obrigatoriamente contar com os seguintes recursos para uso por parte dos estudantes e profissionais de ensino:

- ◆ salas de aula feitas com material durável (paredes, piso e tetos); equipadas ao menos com um quadro, carteiras e armários em quantidade adequada ao número de alunos em sala de aula; e humanamente apropriadas em termos de suas condições de temperatura, umidade, iluminação, trepidação e acústica;
- ◆ número máximo de 30 alunos por turma;
- ◆ existência de uma biblioteca, de freqüência periódica obrigatória, equipada com um número de livros compatível com o número de alunos matriculados e com condições adequadas de uso;
- ◆ sala de vídeo e som para finalidades didáticas e convívio social, neste último caso com o uso a ser definido por parte de pedagogos, pais e representantes dos alunos;

- ◊ sala de informática com número de computadores e demais equipamentos compatíveis com o número de alunos matriculados;
- ◊ quadra de esportes e ambiente recreativo para ambos os sexos;
- ◊ laboratório e espaços para o desenvolvimento de atividades que estimulem a curiosidade e a criatividade técnica e científica;
- ◊ refeitório de alimentação gratuita para todos os jovens e demais profissionais de ensino, com cardápio definido conjuntamente entre profissionais de ensino, nutricionista e responsáveis pelos alunos;
- ◊ ambulatório médico e odontológico de funcionamento diário, visando ações profiláticas e ambulatoriais junto aos alunos e profissionais de ensino;
- ◊ oficinas e hortas comunitárias para os alunos interessados em desenvolver semelhante atividade;
- ◊ curso de línguas estrangeiras.

Todas as escolas públicas brasileiras (pré-escolas, ensinos fundamental e médio) passarão a contar obrigatoriamente com os seguintes recursos humanos para o desenvolvimento de suas atividades educacionais:

- ◊ professores formados com curso de graduação e pelo menos uma especialização ou curso de pós-graduação (mestrado ou doutorado — prazo de implementação: 10 anos);
- ◊ profissionais de ensino em funções de apoio contando com no mínimo o ensino médio completo (prazo de implementação: cinco anos);
- ◊ nutricionista com título de nível superior;
- ◊ assistentes sociais e psicólogos compatíveis com o número de alunos;
- ◊ médicos, dentistas e enfermeiros compatíveis com o número de alunos;
- ◊ bibliotecários formados em número compatível com o tamanho das bibliotecas.

Os uniformes escolares e material didático das crianças e adolescentes matriculados no sistema público de ensino, salvo expressa posição em sentido contrário por parte dos pais, passam a ser fornecidos gratuitamente pelo Estado em seus três níveis de poder, buscando-se aplicar o princípio de reaproveitamento do material didático.

A pelo menos cada 60 dias as turmas das escolas públicas visitarão museus, universidades, empresas, laboratórios científicos, teatro, cinema e outros espaços de elevado interesse cultural, científico e artístico. Essas instituições passarão a contar com apoio do poder público para o desenvolvimento destas atividades:

- ◆ articulação do sistema de ensino seriado com o ensino técnico profissionalizante;
- ◆ adaptação dos currículos e dos ambientes escolares à realidade local, com especial ênfase às escolas rurais, das regiões mais pobres do país e de cada estado;
- ◆ ações preventivas de proteção física e psicológica para todos os estudantes de escolas localizadas em áreas próximas a zonas conflagradas militarmente ou sob a influência de gangues armadas ou do tráfico de drogas, evitando que os jovens se deixem cooptar pelo narcotráfico e pela criminalidade e procurando resgatar todos os que tiverem se iniciado nesse caminho;
- ◆ eleições diretas para diretores das escolas públicas;
- ◆ formação de conselhos comunitários em todas as escolas brasileiras constituídos por representantes de professores, profissionais do ensino, alunos, pais de alunos e representantes comunitários;
- ◆ abertura das escolas para a comunidade vizinha durante os fins de semana e período de férias para o desenvolvimento de atividades recreativas, culturais, artísticas e esportivas;
- ◆ pronta recuperação das condições ocupacionais, salariais e simbólicas de professores e demais profissionais de ensino, bem como do acompanhamento da recuperação das condições físicas vigentes das escolas brasileiras;
- ◆ constituição de câmara setorial do sistema educacional pré-escolar, fundamental e médio, formado pelos representantes das diversas categorias envolvidas, incluindo representantes dos movimentos negros, de indígenas e mulheres;
- ◆ cumprimento de metas de proficiência de seus alunos nos exames nacionais (Saeb, Enem) realizados bianualmente;
- ◆ aperfeiçoamento do programa Brasil Alfabetizado, garantindo a erradicação do analfabetismo e o analfabetismo funcional da população brasileira maior que 15 anos no prazo de respectivamente cinco e 10 anos;

- ❖ estímulo ao reingresso de adultos no sistema escolar dos ensinos fundamental e médio que não tiverem concluído esses níveis de ensino;
- ❖ ampliação das políticas de combate e prevenção do trabalho infantil-juvenil.

Propostas de políticas para promoção da equidade racial no sistema de ensino brasileiro

- ❖ Constituição de um programa nacional de erradicação da discriminação racial, étnica e de gênero no espaço escolar envolvendo ações de preparo dos professores para uma educação pró-diversidade e multicultural; atividades de conscientização nesse sentido e de incentivos à adoção de práticas pró-equidade racial nas escolas.
- ❖ Completa eliminação das assimetrias raciais em termos do acesso ao sistema de ensino, taxas de defasagem, reprovação e abandono de alunos das matrículas dentro de um prazo máximo de 10 anos. Estímulos materiais e simbólicos para que as escolas reduzam prontamente a zero as suas assimetrias raciais em termos de aproveitamento escolar. O levantamento destes últimos indicadores de proficiência deveria ser proveniente do desempenho escolar verificado nos exames do Saeb e do Enem.
- ❖ Valorização de práticas pedagógicas alternativas, promotoras dos valores dos direitos humanos, da diversidade, do multiculturalismo e da igualdade entre etnias, raças e gêneros.
- ❖ Efetiva implantação da Lei nº 10.639 que introduz a história africana e a importância da presença afro-descendente na sociedade brasileira. Estímulo ao desenvolvimento de materiais pedagógicos pertinentes, bem como a práticas educacionais coerentes com o espírito da lei. Busca de novos campos de aplicação da lei além da matéria de história, englobando as áreas da geografia, literatura, língua portuguesa, filosofia além de, na medida do possível, das ciências exatas e naturais.
- ❖ Aprofundamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com regras mais rígidas para adoção de livros escolares por parte dos professores. Impedimento à divulgação de materiais didáticos e paradidáticos que reforcem estereótipos, preconceitos e estigmas étnicos, ra-

ciais e de gênero. Apoio à elaboração e adoção de livros didáticos e paradidáticos que valorizem os múltiplos aspectos da diversidade do ser humano e do povo brasileiro. Estabelecimento do princípio de que para um livro didático e paradidático poder ser adotado pelas escolas públicas é necessário possuir um selo específico nesse sentido, ou seja, que seja explicitamente tido como recomendado.

- ◆ Valorização do professorado e profissionais do ensino afro-descendentes pela adoção de medidas que contribuam para o seu aprimoramento profissional e acadêmico, bem como pela adoção de políticas de ação afirmativa para o acesso aos postos de comando no sistema de ensino brasileiro.
- ◆ Erradicação da discriminação religiosa no espaço escolar, jamais permitindo que os diferentes credos sejam alvo de manifestações preconceituosas ou agressivas. No ensino público, eventuais disciplinas dedicadas ao estudo da religião devem conceder espaços semelhantes para o estudo de todas as matrizes, valorizando-as dentro de uma perspectiva multicultural. Essa proposta ganha especial ênfase para as religiões de matrizes afro-brasileiras.
- ◆ Especial valorização das escolas localizadas nas áreas de remanescentes de quilombos e reservas indígenas, pela melhoria das condições físicas das escolas, preparo dos professores e demais profissionais da educação e adoção de parâmetros curriculares adequados à realidade local.
- ◆ Ações especiais de combate ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional na população negra, estabelecendo-se o respectivo prazo de cinco e 10 anos para a completa erradicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional entre os afro-descendentes.
- ◆ Adoção do princípio da diversidade étnica, racial e de gênero quando da escolha de estudantes para o exercício de atividades de maior visibilidade, datas cívicas, representações artísticas e esportivas e representação política. Incorporação do mesmo princípio no processo de enfeite das escolas, especialmente quando na exposição de imagens de seres humanos em murais, cartazes e quadros de avisos.
- ◆ Escolha de nomes históricos de pessoas de origem africana e indígena para batizar novas escolas ou escolas que porventura ainda não tiverem nome.

- ◆ Ações coercitivas sobre professores, profissionais de ensino, pais e responsáveis, bem como, dependendo da idade, para crianças e jovens que vierem a adotar práticas racistas (manifestações verbais, chistes grosseiros, violência física) contra alunos vinculados aos grupos tradicionalmente discriminados por motivos étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual no espaço escolar.
- ◆ Manutenção das coletas estatísticas por parte do IBGE e do Inep/MEC, e sua ampla divulgação (incluindo em seu formato microdados), dos indicadores educacionais da população brasileira, incluindo-se obrigatoriamente em todos os questionários de pesquisas e de cadastros o campo da raça/cor dos alunos, professores, diretores e demais profissionais do ensino.
- ◆ Adoção de políticas de ação afirmativa para negros, indígenas e portadores de necessidades especiais no acesso ao sistema de ensino superior público, especialmente pelo estabelecimento de critérios especiais de ingresso, como é caso das cotas.

Referências bibliográficas

ANJOS, R. A África, a educação brasileira e a geografia. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639*. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 167-184.

ARAÚJO, Joel. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac-SP, 2000.

BARCELOS, L. C. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.

BASTIDE, R. *O condomblé da Bahia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BECKER, G. *Human capital*. New York: National Bureau of Economic Research, 1965.

BELTRÃO, K.; TEIXEIRA, M. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira — uma análise da seletividade das carreiras a partir dos Censos Demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. Texto para discussão n. 1.052.

BENTO, M. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. (Orgs.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 2006. 27 p.

CADERNOS DE PESQUISA. n. 63. Fundação Carlos Chagas, nov. 1987. Tema especial: o negro e a educação.

CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639*. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 65-104.

CIDINHA SILVA, M. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001. p. 65-82.

_____. *A promoção da igualdade racial na educação básica: aspectos relevantes da contribuição das empresas*. Race and Education Project. Washington DC: Inter-American Dialogue, 2006. Texto inédito. 16 p.

COSTA PINTO, L. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raça em uma sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CUNHA JR., H. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 54-55, nov. 1987.

FERNANDES, D. *Race, socioeconomic development and the educational stratification process, in Brazil*. Belo Horizonte, 2004. Texto inédito. 46 p.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978. 2 v.

FIGUEIRA, V. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, p. 63-71, 1990.

GOMES, N. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GUERREIRO RAMOS, A. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

GUIMARÃES, A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, p. 73-91, 1990.

HENRIQUES, R. *Raça & gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universais na educação*. Brasília: Unesco, 2002.

INOCÊNCIO DA SILVA, N. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639*. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 121-130.

KAMEL, A. Os mesmos erros. *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 mar. 2005. Opinião, p. 7.

LANGONI, G. *Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.

LARKIN NASCIMENTO, E. Sankofa: educação e identidade afro-descendente. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001. p. 115-140.

LOVELL, P. Raça, classe, gênero e discriminação salarial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 22, p. 85-98, set. 1992.

MARTINS, R. *Desigualdades e discriminação de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro no final do século XX*. Brasília: OIT, 2003a. Relatório de pesquisa. 81 p.

_____. *Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente*. [s.l.]: Cepal, 2003b. Relatório de pesquisa. 81 p.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

NEGRÃO, E. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 86-87, nov. 1987. Tema especial: o negro e a educação.

NOGUEIRA, O. *Tanto branco quanto preto: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, R. Reflexões sobre a experiência da alteração curricular em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 64-66, nov. 1987. Tema especial: o negro e a educação.

PAES E BARROS, R.; MENDONÇA, R. *Os determinantes da desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 1995. Texto para discussão n. 337. 59 p.

PAIXÃO, M. O ABC das desigualdades raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000. *Teoria e Pesquisa*, São Carlos, n. 42/43, p. 245-264, jan./jul. 2003a.

_____. A hipótese do desespero: a questão racial em tempos de frente popular. *Observatório da Cidadania*, n. 7, p. 57-70, 2003b.

_____. *Crítica da razão culturalista: relações raciais e a construção das desigualdades raciais no Brasil*. 2005. 445p. Tese (Doutorado em Sociologia) — Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____; CARVANO, L. M. Reflexão e espanto: a questão racial nas políticas de assistência social da criança e do adolescente. *Caderno Abong*, p. 75-91, 2005.

PIERSON, D. *Branços e pretos na Bahia*. São Paulo: Nacional, 1971. Coleção Brasileira. v. 241.

PINTO, R. A representação do negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 88-92, nov. 1987. Tema especial: o negro e a educação.

RAMOS, L.; REIS, J. Distribuição de renda; aspectos teóricos e o debate. In: CAMARGO, J.; GIAMBIAGI, F. (Orgs.). *Distribuição de renda no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 21-46.

ROCHA, R. *Discriminação e educação: inferindo a influência da diferença de retornos escolares entre brancos e negros na escolaridade dos negros*. 2005. 82 p. Dissertação (Mestrado em Economia) — Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROLAND, E. Contribuição à mesa de debates “Livro didático: análises e propostas”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 101-102, nov. 1987. Tema especial: o negro e a educação.

ROSENBERG, F. Segregação racial na escola paulista. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 19, p. 97-124, 1990.

_____. *Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e ensino fundamental*. Race and Education Project. Washington, DC: Inter-American Dialogue, 2006. Texto inédito. 24 p.

_____; BAZILLI, C.; SILVA, P. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, p. 125-146, jan./jul. 2003.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudo das realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 11-37.

SANSONE, L. As relações raciais em Casa Grande & Senzala revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. In: CHOR MAIO, M.; SANTOS, R. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1998. p. 207-218.

SANTOS, S. A Lei 10.639 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639*. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 21-38.

SILVA, A. As transformações e os determinantes da representação social do negro no livro didático. In: A COR DA BAHIA/UFBA. *Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador: Novos Toques, 2000. p. 97-130.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 21-38.

SILVA, P. Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 155-172.

_____. *Raça e educação: políticas curriculares no Brasil*. Race and Education Project. Washington D.C.: Inter-American Dialogue, 2006. Texto inédito. 16 p.

_____; BARBOSA, L. (Orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos: UFSCar, 1997.

SOARES, S. *O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras*. Brasília: Ipea, 2000. Texto para discussão n. 769.

_____ et al. (Orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

SOUZA, A. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001. p. 195-213.

_____. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639*. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 185-204.

SOUZA, F. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639*. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 105-120.

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

VALLE SILVA, N. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 21-44, abr. 1980.

_____. Racial discrimination in income. In: INTERNATIONAL SEMINAR: LABOR MARKET ROOTS OF POVERTY AND INEQUALITY IN BRAZIL. Rio de Janeiro, 1992. 30 p.

WARREN, J. O fardo de não negro: uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-norte-americanos. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 31, p. 103-124, out. 1997.



Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

O Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL) é um projeto conjunto do Diálogo Interamericano, com sede em Washington, DC (EUA), e da Corporação de Pesquisas para o Desenvolvimento (CINDE), com sede em Santiago (Chile).

Desde sua criação, em 1995, o PREAL tem como objetivo central contribuir para a melhoria da qualidade e para a igualdade na educação na região, mediante a promoção de debates informados sobre temas de política e reforma educacionais, a identificação e difusão de boas práticas e a avaliação e monitoramento do progresso na educação.

As atividades do PREAL são possíveis graças ao apoio dado pela Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial, a Associação Internacional para a Avaliação do Progresso Educacional (IEA), a Fundação Tinker e a Fundação GE, entre outros doadores.



Inter-American Dialogue
1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510
Washington, D.C. 20036 U.S.A.
Tel: (202) 822 9002
Fax: (202) 822 9552
E-mail: ia@interdialogue.org
Internet: www.interdialogue.org &
www.preal.org



CINDE

CINDE • Santa Magdalena 75,
Piso 10, Oficina 1002
Providencia, Santiago-Chile
Tel: (56 2) 234 4302
Fax: (56 2) 234 4303
E-mail: info@preal.org
Internet: www.preal.org