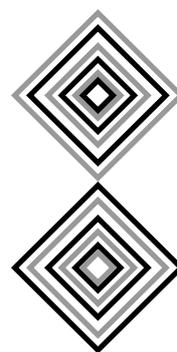




# IDENTIDADE FRAGMENTADA

um estudo sobre a história do negro na  
educação brasileira  
1993-2005







Renísia Cristina Garcia

# IDENTIDADE FRAGMENTADA

um estudo sobre a história do negro na  
educação brasileira  
1993-2005



Brasília-DF

**INEP**

2007

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)  
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

**Coordenadora-Geral de Linha Editorial e Publicações (CGLEP)**

Lia Scholze | lia.scholze@inep.gov.br

**Coordenadora de Produção Editorial**

Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

**Coordenadora de Programação Visual**

Márcia Terezinha dos Reis | marcia@inep.gov.br

**Editor Executivo**

Jair Santana Moraes | jair@inep.gov.br

**Revisão**

Zippy Comunicação Ltda.

**Projeto gráfico, capa, diagramação e arte-final**

Niepson Ramos Raul | niepson.raul@inep.gov.br

**Editoria**

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,  
4º Andar, Sala 418  
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil  
Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042  
Fax: (61)2104-9812  
editoria@inep.gov.br

**Distribuição**

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II,  
4º Andar, Sala 414  
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil  
Fone: (61)2104-9509  
publicacoes@inep.gov.br  
<http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Garcia, Renísia Cristina.

Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005 / Renísia Cristina Garcia. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

111p.

ISBN 978-85-86260-83-4

1. Negros. 2. História da Educação. 3. Brasil. I. Título.

CDU 376.74(=414/=45) (81)

*O ponto central da questão é, sem dúvida, o problema escolar. “Se eu fizer questão de mandá-los à escola moderna”, exclama o chefe dos diallobé, “eles irão em massa. Mas, aprendendo, também esquecerão. Será que o que vão aprender tem o mesmo valor daquilo que vão esquecer?”*

*E vai mais longe: “A escola, para onde faço questão de mandar meus filhos, matará neles o que hoje conservamos com zelo e por motivos óbvios. E depois, a que leva a escola européia? A civilização é uma arquitetura de respostas... A felicidade não é função do conjunto de respostas, mas da distribuição destas respostas. É preciso procurar um equilíbrio...”.*

(Kane, 1984)



# Sumário

---

Lista de gráficos .....	9
Lista de tabelas .....	9
Lista de quadros .....	11
<b>Introdução .....</b>	<b>13</b>
<b>1 Contextualização histórica .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Fim do Brasil-Império e instauração da</b> Primeira República – 1850-1894 .....	23
<b>1.2 Brasil-Império: “direitos civis “ e “privilégios” –</b> a diferença entre os nascidos livres e os libertos .....	25
<b>1.3 Brasil-Império: os escravizados e os libertos</b> no mundo do trabalho .....	26
<b>1.4 Identidade fragmentada: Quem são os negros?</b> Quem são os pardos? .....	29
<b>2 Marcos institucionais .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1 As atuações governamentais e da imprensa</b> na construção da “invisibilidade” social do negro .....	33
<b>2.2 O negro na história da educação no Brasil ou</b> a história da educação do branco brasileiro? .....	34
<b>2.3 A atuação do Movimento Negro no Brasil .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4 Programas de ações afirmativas .....</b>	<b>37</b>
<b>3 Diagnóstico .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Analisando historicamente os números:</b> o que é ser negro no Brasil, hoje? .....	39
<b>3.2 Perfil demográfico e racial da população brasileira .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3 Desigualdade de oportunidades na educação</b> e desigualdade racial no Brasil .....	45
<b>3.4 Analfabetismo .....</b>	<b>48</b>
<b>3.5 Educação infantil .....</b>	<b>51</b>
<b>3.5.1 Creche .....</b>	<b>51</b>
<b>3.5.2 Pré-Escola .....</b>	<b>52</b>
<b>3.6 Ensino fundamental .....</b>	<b>53</b>

3.7 Ensino médio .....	63
3.7.1 A participação de mulheres no ensino médio, com base no Censo Escolar 2005 .....	66
3.7.2 A equidade e o rendimento dos participantes do Enem nas provas de redação e objetiva .....	67
<b>4 Ensino superior .....</b>	<b>71</b>
4.1 O perfil dos participantes do Enade 2004 .....	79
<b>5 Escolaridade e inserção dos negros no mercado de trabalho .....</b>	<b>89</b>
5.1 A relação população ocupada e anos de estudo, segundo critérios de raça/cor .....	92
<b>6 Negro e pobre: dupla discriminação .....</b>	<b>95</b>
6.1 Escolaridade, raça e gênero – interfaces da exclusão contra negros .....	96
<b>Considerações finais .....</b>	<b>99</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>103</b>
<b>Sobre a autora .....</b>	<b>111</b>

## Lista de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da população residente, segundo raça ou cor, por grandes regiões – 1993/2003 .....	43
Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as grandes regiões – 2003 .....	49
Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as grandes regiões – 1993/2003 .....	50
Gráfico 4 – Você conhece alguém racista? .....	59
Gráfico 5 – Participantes do Enem segundo raça/cor – 2001 .....	64
Gráfico 6 – Participantes do Enem segundo raça/cor – 2003 .....	65
Gráfico 7 – Participação dos negros nas maiores 500 empresas do Brasil – 2003 .....	90
Gráfico 8 – Distribuição dos negros nos diferentes níveis hierárquicos das 500 maiores empresas por raça/cor – 2003 .....	91

## Lista de tabelas

Tabela 1 – População residente total, por raça/cor, por grandes regiões 1996/2003/2004 .....	40
Tabela 2 – Distribuição da população residente, segundo raça ou cor, por grandes regiões – 1999/2003 .....	42
Tabela 3 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as grandes regiões – 2003 .....	48
Tabela 4 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as grandes regiões – 1993/2003 .....	49
Tabela 5 – Percentual de estudantes por cor/raça, segundo o curso que frequentam – Brasil – 2002 .....	51
Tabela 6 – Número de matrículas iniciais na educação infantil – Creche, por raça, segundo as grandes regiões – 2005 .....	51
Tabela 7 – Número de matrículas iniciais na educação infantil – Pré-escola, por raça/cor e sexo, segundo as grandes regiões – 2005 .....	53



Tabela 8 – Censo Escolar 2005 – Número de matrículas iniciais no ensino fundamental regular, por raça/cor e sexo, segundo as grandes regiões .....	54
Tabela 9 – Número e variação da matrícula no ensino fundamental – Brasil e regiões – 1995/2001/2005 .....	55
Tabela 10 – Taxa de escolarização, independente do nível de ensino, das pessoas de 5 a 24 anos de idade, por cor e grupos de idade segundo as grandes regiões – 2003 .....	56
Tabela 11 – Taxa de permanência na educação básica, na faixa etária de 7 a 14 anos, por raça/cor – Brasil – 2000/2003 .....	57
Tabela 12 – Proficiência segundo raça dos alunos da 8ª série em Matemática .....	61
Tabela 13 – Taxa de permanência no ensino médio, por raça/cor – Brasil – 2000/2003 .....	63
Tabela 14 – Número de matrículas iniciais no ensino médio regular, por raça/cor e sexo, segundo as grandes regiões – 2005 .....	66
Tabela 15 – Distribuição da nota média na redação dos participantes do Enem por sexo e raça/cor – 1998-2004 .....	68
Tabela 16 – Distribuição da nota média na parte objetiva dos participantes do Enem por sexo e raça/cor – 1998-2004 .....	69
Tabela 17 – Número de estudantes participantes do ENC (Provão) com desempenho acima do percentil 75 por grandes regiões, segundo o sexo e a cor – 1999/2003 .....	73
Tabela 18 – Número de concluintes em cursos de graduação presenciais, participantes do ENC (Provão) 2003, por raça/cor – Brasil .....	77
Tabela 19 – Número e desempenho de ingressantes e concluintes em cursos de graduação presencial, participantes do Enade/2004, por raça/cor – Brasil e Regiões .....	80
Tabela 20 – Percentual de respostas de ingressantes e concluintes, participantes do Enade/2004, nos cursos de graduação presenciais, sobre temas socialmente relevantes .....	83



Tabela 21 – População ocupada com predominância de cor e sua respectiva distribuição percentual em relação à posição na ocupação, segundo as grandes regiões – 2003 .....	92
Tabela 22 – População ocupada, por cor e grupos de anos de estudo, segundo as grandes regiões – 2003 .....	93
Tabela 23 – Rendimento médio mensal em salários mínimos da população ocupada, por cor e grupos de anos de estudo, segundo as grandes regiões – 2003 .....	93
Tabela 24 – Distribuição percentual do rendimento dos 10% mais pobres e do 1% mais rico em relação ao total de pessoas, por cor, segundo as grandes regiões – 2003 .....	95
Tabela 25 – Rendimento médio mensal de todos os trabalhos da população ocupada, em reais, por cor e sexo, segundo as grandes regiões – 2003 .....	96

### **Lista de quadros**

Quadro 1 – Percentual de brancos em cursos superiores .....	78
---	----







## Introdução

---

O trabalho intitulado *Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira – 1993-2005*<sup>1</sup> é parte constitutiva do Projeto BRA/04/049 – “A Educação do Século XXI: Estudos, Pesquisas, Estatísticas e Avaliações Educacionais”. E busca analisar a trajetória do negro na Educação Brasileira.

Tem como objetivo verificar por meio da documentação produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), se a expansão educacional tem ou não possibilitado uma maior inserção da população negra na estrutura socio-ocupacional brasileira; se houve alguma diluição no quadro acentuado das desigualdades raciais e sociais a que essa população vem sendo submetida desde o período colonial.

Para compreender a trajetória do negro na educação, em termos quantitativos, foi estabelecido o período que vai de 1993 a 2005, em função do banco de dados disponível.

---

<sup>1</sup> O termo “Identidade Fragmentada”, utilizado no título, ancora-se em algumas premissas que rapidamente passo a apresentar. O primeiro ponto considerado foi que a *identidade* não é algo inato. Em seu sentido antropológico ela nos remete a duas situações:

1ª) Sentido de *igualdade*: embora não possa ser verificada de forma efetiva, são traços que unem os grupos “um recurso indispensável ao sistema de representações que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si, um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto”. É, pois, um conceito vital para os grupos contemporâneos;

2ª) Sentido de *diferença*: a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade, ao governo, outro grupo, ou instituição. É um processo de busca de redução das diferenças internas, e reafirmação de traços culturais específicos que os une. No resgate de sua autonomia enquanto grupo reafirmam a sua diferença.

Somos sujeitos de *identidades* transitórias e contingentes à medida que a identidade se constitui no “responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo de referência”. As identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. Não são fixas. (Gomes, 2003).

*Identidade* e *subjetividade*, assim como *semelhanças* e *diferenças*, são intercambiáveis. Na nossa relação com o outro, ocorre uma alteração, de nossa percepção do eu e nós, do meu e do seu. É “como um processo de espelhamento” em que os grupos socialmente estigmatizados e discriminados, ao lançar um olhar para a sociedade, formam imagens sobre si mesmo a partir do que vê refletido nos olhos dos outros. São *identidades fragmentadas* no universo conceitual apresentado, e mais especificamente em relação às populações negras, o que se percebe é que “o que é dado a conhecer” sobre o negro ressalta uma visão negativa, estereotipada.

“O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (Brasil. MEC, 2004, p.19).



Só a partir de 1995, foram acrescentados os itens preto e pardo nos questionários sócio-econômicos implementados pelo Inep por suas diferentes diretorias,<sup>2</sup> responsáveis por fornecerem as balizas para uma avaliação nacional da educação básica ao ensino superior.

Em 1995, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou a analisar o rendimento dos alunos da 4ª série do ensino fundamental (EF), da 8ª série do EF e 3ª série do EF, nas disciplinas de Matemática e Português, referindo-se à raça. No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a variável raça foi inserida em 1998, mas só adquiriu maior destaque nos materiais publicados, em 2001. Assim como no ensino superior. No ENC (Provão), a variável já existia em 2001, 2002 e 2003, mas só no Enade/ 2004, ela foi mais detalhada, quando se descreve o perfil do aluno. Tornando-se assim, um interessante material de análise.

Muito embora existam importantes informações nos microdados coletados e arquivados no Inep, estes não foram trabalhados por raça considerando variáveis que permitiriam reunir informações esclarecedoras,<sup>3</sup> que subsidiariam uma análise com mais propriedade das implicações internas e externas sobre o percurso escolar das populações negras. Foram os dados disponíveis, juntamente com o Censo Escolar 2005, que confrontados com os do Pnad/IBGE 1993-2000, encaminharam o recorte cronológico estabelecido, 1993-2005.

Os dados foram tratados dentro de uma perspectiva histórica e dentro de uma perspectiva analítico-histórico crítica.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Diretorias de Avaliação da Educação Básica (Daeb), Diretoria para Certificação de Competências (DACC) e Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior (Daes).

<sup>3</sup> Em relação ao Saeb, por exemplo: rendimento escolar/frequência (verificar se o estudante participante falta às aulas ou teve que abandoná-las por um tempo), rendimento escolar/acesso a meios de comunicação (se os participantes tinham acesso a jornal e televisão), assim como algumas características familiares (se o estudante mora com o pai e a mãe, ou em outra situação).

<sup>4</sup> A opção em tratar os dados numa perspectiva histórica e prospectiva analítica ancora-se em uma explicação metodológica e conceitual.

Problematizar uma época por meio da representação de uma linha do tempo considerada tradicional não significa assumir essa linha como fundamental, ou melhor, fundante. O simples fato de se utilizar as datas-símbolos não significa para nós historiadores, estamos atuando dentro de uma perspectiva positivista e de causalidade.

Já a prospectiva histórico-crítica baseada na concepção marxista considera que a análise processual das transformações históricas se iniciam na infra-estrutura, ou seja, na análise das relações de trabalho (no caso, escravizado-senhor), e se refletem no campo da supra-estrutura, ou seja, como as ações humanas dialogam com as representações de mundo vinculadas pelas instituições Estado, Igreja, Família, Educação.

A discussão metodológica do estudo apresentado, a nosso ver, passa pela identificação da representação de tempo histórico que permeia toda a discussão e esta é de *longa duração*. O tempo histórico é apresentado neste estudo como “*dialética da duração*”, com suas continuidades, rupturas, permanências... Seria uma “*desaceleração cautelosa*” (termo usado pela Escola dos Annales). Há uma clara tentativa de superação do evento (data-símbolo) a partir da análise dos aspectos econômicos, culturais, sociais que envolvem os homens, no seu Fazer, no seu *processo histórico*.

É preciso ter claro que um olhar mais atento para os negros não significa beneficiar um segmento em detrimento de outro. Refere-se a tratar o desigual – já que é assim que o negro vem se constituindo historicamente –, como desigual, por um período de tempo, para que, no futuro, se possa de fato (e de direito) galgar a igualdade.

Inserir os negros na análise dos dados, sem intérpretes, torna-se fundamental para se compreender com mais profundidade a especificidade da situação de racismo<sup>5</sup> a que estão submetidos dia após dia.

Infere-se, dos dados analisados, que há tratamento diferenciado para negros e brancos no espaço escolar e no mercado de trabalho, e que esse não é um fenômeno recente. A constatação do preconceito e da discriminação<sup>6</sup> baseada no pertencimento racial, enquanto processo estruturante e constituinte na formação histórica e social brasileira, conseqüentemente, no imaginário social brasileiro, demandou que houvesse um diálogo entre presente e passado.

Ao interpretar os dados, senti a necessidade de retroceder ao século XIX, na época do Brasil-Império. O recorte foi histórico e cultural, com breves

---

Não há aqui o enfoque na causalidade pura e simplesmente, mas na relação entre os fatos ao longo dos anos. Busca-se compreender a história como área de conflitos sociais que levaram os homens a modificar (ou não) sua forma de produzir, suas concepções de mundo. Ou seja, tentar pensar como cada período é caracterizado segundo um modo de produção específico, que engendra relações específicas, mas que dialogam entre si ao longo do tempo. É neste universo que insiro a importância de perceber a representação dos negros construída ao longo dos anos e que se instala no imaginário social coletivo.

Segundo Pierre Villar, “a crítica de Marx à historiografia tradicional não se deve ao seu caráter factual, mas à fragmentação resultante de uma visão estanque das múltiplas dimensões do real [...] o que há de concreto na vivência humana é a produção material da vida (análise do mundo do trabalho) [...]. Assim, a constatação de que a experiência coletiva dos homens tem infinitas possibilidades de manifestação não conduz o conhecimento necessariamente, à justaposição de fatores estanques, já que é possível estabelecer a articulação dinâmica entre eles” (Villar *apud* D’Alessio, 1998).

Ressalto que em nenhum momento tive ou tenho a intenção de transitar no universo da história linear/causal. No máximo, a associação à História das Mentalidades, ou “Mentalidade Coletiva”, como diria Carlo Ginzburg, dada a tentativa em perceber os elementos que permanecem, obscuros, inconsciente, que perduram por longo tempo no imaginário social coletivo. Subjaz a esta análise a consciência da existência de uma dada cultura hegemônica que, articulada ao poder econômico, instaura “lugares de memória”, monumentos e documentos, e, nestes, pouco espaço há para o registro da contribuição africana para a formação da sociedade brasileira.

<sup>5</sup> “*Racismo* é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente ou inferior” (Santos, 1999). É em função desse sentido histórico que se mantém a utilização do termo *raça* neste estudo. Afinal, o racismo só existe em função das relações históricas que permitiram a sua existência e esta passa necessariamente, pelo termo *raça*.

<sup>6</sup> Diferença: *Preconceito* “atitude negativa, dirigida a pessoas ou grupo de pessoas e implica uma predisposição negativa contra alguém”. E *discriminação* é um conceito mais amplo e dinâmico que preconceito: “a discriminação racial significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade” (Santos, 1999).



referências ao psicossocial, destacando o tratamento diferenciado dado aos negros em relação aos brancos, buscando estabelecer conexões históricas explicativas entre presente e passado.

Entendo que compreender a questão da desigualdade no Brasil, apenas sobre o critério da distribuição econômica, da hierarquização das classes sociais, desisterritorializa<sup>7</sup> a discussão.

É fato que ocorreram transformações substanciais na educação desde a abertura política em meados da década de 80, que se acelera na década de 90. Segundo o Relatório do Saeb (Inep, 2002):

O resultado dos esforços empreendidos (pelo MEC) traduziu-se na melhoria gradativa ao longo da década e, especialmente, a partir de 1995, dos indicadores educacionais em nível nacional e em cada região *per se*. O primeiro ponto a ser destacado é a conquista da universalização do acesso à escola no Ensino Fundamental, com atendimento da população de 7 a 14 anos: 97% da população nessa faixa etária estão na escola (MEC/ Inep e Pnad/IBGE). Tal crescimento – deve ser ressaltado – foi acompanhado pela expansão do atendimento ao ensino médio.

Este quadro tão positivo muda quando se insere a temática racial. Os dados compilados tendem a expressar, para as populações negras, uma realidade bem diferente das populações brancas. Para essas, apesar dos avanços, a desigualdade permaneceu basicamente intacta.

Seja em relação ao acesso à educação nos diferentes níveis de ensino, seja no acesso a ocupações e ao rendimento auferido considerando os anos de estudo, os negros, na maioria das vezes, se encontram em posição de desvantagem.

Isto posto, justifica-se o recorte temporal baseado nos dados quantitativos, mas ao mesmo tempo sinaliza para a necessidade de uma retomada histórica que amplie o arco de análise, apontando alguns dos caminhos possíveis para se compreender um pouco mais sobre o que efetivamente se pretende combater – a desigualdade racial no espaço educacional.

As explicações de caráter hegemônico têm girado em torno de buscar, como causa para esse efeito, apenas as disparidades sócio-econômicas. Subtende-se que não alçam outras posições por serem pobres e não por serem negros. É preciso problematizar esta visão que restringe a percepção da relação intrínseca entre racismo, pobreza e baixo rendimento escolar.

---

<sup>7</sup> A noção de *território* é aqui emprestada de Rolnik (1992). Compreendida no sentido de “cartografia das relações sociais”. Desterritorializar é não considerar as relações históricas, sociais e culturais em que estas questões são construídas.

A questão chave é: Afinal, por que “a cara da pobreza no Brasil é negra”? Como veremos, o combate à pobreza e a universalização da educação básica não foram suficientes para diminuir a distância que separa brancos e negros, na sociedade brasileira. O recorte na análise cultural, paralelo ao econômico, visa justamente problematizar essas questões e tentar pensar algumas conexões possíveis entre presente e passado, ou vice-versa.

O objetivo é percorrer uma das trilhas que definiram “o lugar do negro” no Brasil. Atentando para não referendar uma imagem deturpada, e ao mesmo tempo não construir uma visão positiva da escravidão, sem, contudo, abstrair dos escravizados a condição também de sujeito no processo, não apenas vítima.

De antemão, defendo que para compreender a desigualdade racial atual sob diferentes nuances é preciso adentrar no imaginário social brasileiro. É preciso ter claro que o racismo, o mito da democracia racial<sup>8</sup> e a ideologia do branqueamento<sup>9</sup> não atingem apenas os negros, mas os brancos e outros grupos étnico-raciais. Isto é grave. Ressalta a urgência do debate sobre a desigualdade de tratamento entre brancos e negros na formação histórica e social brasileira, e demanda práticas efetivas de combate ao racismo.

Conforme as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, “as formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social” (Brasil. MEC, 2004, p. 15). Compreender a trajetória do negro na educação brasileira significa verificar como esses processos incidem sobre as populações negras.

Assim, remete à necessidade de um breve estudo sobre a História do Brasil mais especificamente, em fins do Império e início da Primeira República (1891), na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre.

É preciso ter claro que a realidade atual dialoga com a história passada. A educação, no seu sentido mais amplo,<sup>10</sup> é sem dúvida, um dos maiores mecanismos de conscientização e esclarecimento de que se tem conhecimento. E pode ser também espaço de ocultamento e deturpação da realidade.

---

<sup>8</sup> *Mito da Democracia Racial* é o mito “que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (Brasil. MEC, 2004, p. 10).

<sup>9</sup> *Ideologia do Branqueamento*: “ainda persiste em nosso País um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (Brasil. MEC, 2004, p. 12).

<sup>10</sup> Vale dizer que educação aqui é entendida para além da educação escolar, e em seu sentido mais amplo, abarcando as relações familiares, o trabalho, o ensino formal (a escolarização propriamente dita) e o ensino informal.



Os educadores, por diferentes motivos,<sup>11</sup> nem sempre têm interferido nos conflitos cotidianos que se estabelecem em função de raça e gênero. Seja por omissão, por desconhecimento da forma como agir ou por estarem simplesmente repassando as informações contidas nos livros didáticos.<sup>12</sup>

Para se compreender melhor as raízes da discriminação “à brasileira”, que foi construída ao longo desses últimos 400 anos, e vem sendo paulatinamente omitida, justamente pela instituição que deveria ser a mais esclarecedora neste sentido – a escola, como formadora que é dos “portadores sociais” da “nação” (Botelho, 2002), é preciso quebrar com o “presentismo”<sup>13</sup> e retroceder no tempo.

O tratamento dado pela historiografia à vivência dos negros não facilita uma análise histórica, minimamente ordenada, acerca da trajetória das populações negras na educação brasileira. As práticas educativas exercidas pelos negros não tiveram o mesmo tratamento daquelas desempenhadas pela “elite” branca brasileira, e quando o tiveram, mostraram-se impregnadas por uma visão eurocêntrica que coloca os negros ora como “coisa”, no sentido de mercadoria, ora como inferiores (calculada no racismo “científico”), ora como “iguais” (respaldada pelos ideais da Revolução Francesa).

Nascimento (2005) alerta-nos que os trabalhos sobre os negros, no período pós-abolição, ao ressaltar que eles “foram largados a própria sorte” tendo que “morar em favelas”, “viver à margem da sociedade”, “trabalhar nos piores empregos”, e que o desemprego os levou a “roubar”, a se tornarem “bêbados”, “miseráveis”, a se “prostituir” etc. descaracteriza a história dessas populações.

É certo que outras histórias também ocorreram, e não são tão deprimentes. Sobre estas, pouco se conhece. Assim, com tantas informações negativas é difícil pensar o negro de uma forma diferente.

As “lacunas políticas” se estendem ao processo de escolarização do segmento negro em qualquer fase da História do Brasil.

A valorização das estruturas econômicas, políticas e ideológicas pela historiografia brasileira resultaram numa visão fragmentada sobre a História do Brasil que pretendia descrever (Gomes, F. 2005). Só a partir da década de 60, com

---

<sup>11</sup> Falta de embasamento teórico, de sensibilidade para a questão, por desprezo ou simplesmente, por não tomar conhecimento do fato são alguns dos motivos que se pode citar. Contudo, entende-se que todos estes pontos, de uma forma ou de outra, têm a ver com a forma como a imagem do negro foi construída ao longo dos anos.

<sup>12</sup> “Os livros-texto que descrevem os negros como preguiçosos ou não-civilizados e violentos são comuns nas escolas brasileiras apesar de, recentemente, os ministérios da Justiça e da Educação terem tentado substituir e banir todos os que tinham conteúdo racista, alcançando um sucesso parcial”. Mesmo assim Telles (2003) alerta que esses livros-texto ainda se encontram nas bibliotecas. Outra fonte de grande importância sobre essa temática é Munanga (2005).

<sup>13</sup> Ao tratar da sociedade da informação no século XX, Sevscenko (2001) identifica na forma acelerada como as informações são produzidas e divulgadas, uma tendência à extrema valorização do presente – do aqui agora, que ele chama de “presentismo”.

o advento da História Social no Brasil, essas populações foram “revisitadas” por novas abordagens, emergindo sob formas de resistência e conformação. Contudo, os mais beneficiados com esses “olhares” foram as classes operárias e os partidos políticos, pouco alterando em relação à participação política das populações negras na constituição da sociedade brasileira.

Como ressalta Nascimento (2005), em estudos de sociólogos como Florestan Fernandes, Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, o negro aparece:

como seres apáticos e submissos, indivíduos embrutecidos que receberam “a condição alienada da liberdade que lhe ofereciam”. Ou seja, “as diferenças sócio-econômicas apresentadas entre brancos e negros estavam diretamente ligadas à escravidão, que degradou os segundos, desenvolveu o preconceito e a discriminação raciais e provocou o pauperismo dos primeiros.

Muito embora tenham produzido ricas discussões acerca da existência de uma sociedade brasileira altamente preconceituosa fornecendo balizas para a desconstrução (teórica) do mito da democracia racial, a forma como descreveram os ex-escravizados e todo o seu “sofrimento” e “embrutecimento” foram divulgadas nos livros didáticos e permanecem até hoje. Propagados nos espaços educacionais integram o imaginário social dos estudantes brasileiros, da educação básica ao ensino superior, sobre os negros.

Longe de negar a face cruel do período escravocrata é preciso resgatar na História do Brasil uma outra face. Construiu-se a imagem dos escravizados ora como violentos e irracionais (à semelhança de animais), ora vítimas e submissos, distanciando-se em muito, dos sujeitos históricos, atuantes e conscientes que no processo, fizeram escolhas. Resistiram, se conformaram, aceitaram e negaram o que lhes era oferecido.

Assim, a trajetória dessas populações aparece na História do Brasil, fragmentada, deturpada e não contempla a complexidade das relações estabelecidas entre brancos e negros, do período escravagista até a atualidade.

O estudo do negro na educação brasileira exige um grande esforço para acompanhar as relações imbricadas que envolvem as populações autodeclaradas brancas e negras. São relações de poder de um grupo tentando violentamente se sobrepor ao outro, e esse outro reagindo e construindo sua própria história.

Este preâmbulo visa esclarecer sobre o caráter político com que os dados estão sendo tratados. Mesmo porque não há como desvincular a educação da política. O educar é um ato político. Afinal,

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o conhecimento “legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em



“conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. (Apple, 1996).

A questão é complexa. Este texto é apenas uma das leituras possíveis de serem feitas, permanecendo em aberto para ser explorado e aprofundado por quem assim o desejar.

É preciso ter claro que não só os intelectuais e líderes comunitários negros, mas também as populações negras em suas atividades rotineiras lutaram (e lutam) pela conquista da liberdade e de direitos.<sup>14</sup>

Apesar disso, os negros ocuparam (e ainda ocupam) nos materiais didáticos e paradidáticos uma condição inferior. Ainda são retratados de forma jocosa, ou como vítimas submissas aos mandos e desmandos do “senhor”. Pouco, ou nada, se fala dos excelentes carpinteiros, marceneiros, canoeiros, vendedores, além de agricultores e pecuaristas,<sup>15</sup> negros, do Brasil-Colônia e do Brasil-Império, no sentido de reverter esta visão negativa<sup>16</sup> – do escravizado submisso e animalizado.

Por assim ser, este estudo alerta também para a necessidade de se resgatar o papel dos escravizados como sujeitos históricos, que processualmente foram forjando sua liberdade. As leis do período imperial sejam elas do Ventre Livre (1871), do Sexagenário (1885), da Abolição (1888) não podem mais ser vistas como benefício do senhor para com o escravizado, e sim conquista desse, forjada por disputas constantes. Isto sem desmerecer, é claro, a atuação de importantes abolicionistas como Joaquim Nabuco, José Bonifácio, Luiz Gama, André Rebouças e outros. Muitos escravizados também tinham consciência de que eram lutas por “direitos” e não por “privilégios”.

---

<sup>14</sup> Entende-se que resguardadas as especificidades históricas das lutas é possível fazer esta relação. A do Movimento Negro em suas diferentes fases - na luta por maior participação na “nação brasileira” (década de 40); e mais articulado politicamente, com um cunho de combate à discriminação racial (década de 70). E também os escravizados na sua luta cotidiana, por liberdade e direitos (mesmo que naquele momento não houvesse uma articulação política como se conheceu no Brasil República). Ver: Guimarães (2003) e Nascimento (2005).

<sup>15</sup> “No vídeo ‘Atlântico Negro – na Rota dos Orixás’, de Renato Barbieri, os depoimentos dos africanos da região do Benin (África) fazem referências explícitas à contribuição dos Agudás, os afro-brasileiros que nasceram no Brasil e voltaram para a África após a revolta dos Malês, na Bahia em 1835. É gritante as discrepâncias existentes entre o “olhar” do negro africano sobre o Agudá e a forma como os estudantes, dentre eles alguns negros, vêem o “mesmo” negro brasileiro. Se, em sala de aula a referência ao mundo do trabalho dos negros é apenas a mão de obra braçal, no Benim, não. As profissões desenvolvidas pelos Agudás são apontadas como diversificadas: carpinteiros, marceneiros, arquitetos, barbeiros, economistas, sendo responsáveis pela economia de ponta de região, e eles, os afro-brasileiros que voltaram a viver na África, tidos como altamente capazes e criativos” (Garcia, 1997). Ver também: Guran (2000).

<sup>16</sup> Alguns livros que contribuem para reverter esta visão negativa sobre o negro: Schwartz (1995), Silva (1999) e Silveira (2002).

É preciso retomar uma necessidade atual e antiga ao mesmo tempo, resquícios do Brasil-Império, os programas de ações afirmativas.<sup>17</sup> Estes não são “privilégios” e sim “direitos positivos”. Garantias legais e constitucionais de acesso à educação, saúde, emprego em condições de igualdade entre brancos, negros e demais etnias, que não serão aqui tratadas.

A complexidade da situação se faz sentir. Neste sentido, analisar os dados educacionais a partir do recorte raça/cor é de fundamental importância para uma sociedade que se pretende mais igualitária e democrática.

A importância deste trabalho, além de fornecer balizas para dialogar sobre a qualidade na educação, acesso e combate a disparidades econômicas e sociais e a busca pela equidade regional, é aquecer o debate contra a discriminação racial e salientar a necessidade de análises mais qualitativas acerca das relações étnico-raciais que envolvem brancos e negros, no interior das instituições de ensino brasileiras, da educação infantil ao ensino superior.

Assim, para explicar com mais solidez a trajetória do negro na educação brasileira, visto que não é possível desconsiderar nenhuma destas informações, o texto foi dividido em seis partes:

- 1 – Contextualização histórica;
- 2 – Marcos institucionais;
- 3 – Diagnóstico;
- 4 – Ensino superior;
- 5 – Escolaridade e inserção do negro no mercado de trabalho;
- 6 – Negro e pobre: dupla discriminação.

---

<sup>17</sup> *Programas de Ações Afirmativas* são políticas de reparações e reconhecimento. Isto é, “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações Afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil” (Brasil. MEC, 2004, p. 11).







# 1 – Contextualização histórica

## 1.1 Fim do Brasil-Império e instauração da Primeira República – 1850-1894

Em fins do século XIX, no Brasil, começa a se configurar nas relações cotidianas, a diferenciação entre os “nascidos livres” (“beneficiados” pela Lei do Ventre Livre – 1871) e os “libertos”, aqueles que compraram sua alforria ou foram libertados pela Lei da Abolição de 13 de maio de 1888.

Trata-se de um momento de transição bem específico, de crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e da tentativa de incentivo à industrialização (1870-1894), configurando-se no fim do Império e instauração da Primeira República (1891) (Ribeiro, 2000).

A sociedade imperial, em princípio, não exerceu sua autoridade sobre os negros respaldada no “direito positivo”, nos princípios universalistas, mas sim na propriedade. O poder privado do senhor sobre o escravizado define a ordem escravista. Nessa perspectiva, os negros africanos recém trazidos para o Brasil eram tidos como mercadoria, “coisa” e não pessoas.

A união da Igreja com o Estado Imperial foi uma das estratégias utilizadas para a manutenção dessa situação. A dispensa da adoção do registro civil e a garantia dos direitos civis dos cidadãos (livres), na prática, foram solucionadas com a utilização dos “Livros Eclesiásticos”. Havia distintos “Livros Eclesiásticos” para o registro de nascimentos, de casamentos e óbitos, separando, também, livres e cativos.

Essa atitude desobrigava o Estado de legislar sobre uma diferença de concepção entre o direito civil e natural e uma concepção patrimonial de direito, conseqüentemente a vida em sociedade (Castro, 2002).

Desde o Brasil-Colônia a característica mais marcante da colonização portuguesa foi a exploração e a conseqüente mercantilização dos produtos. Do Brasil, as riquezas se esvaíam indo se acumular nos cofres europeus.

Assim, *a priori*, o Império Português dispensou o discurso “científico” racista,<sup>18</sup> baseando-se em um sentido mercantilista para o comércio de escravizados.

Em função dessa postura adotada pelo Império Português, a questão da “linhagem” (origem) se estabeleceu socialmente no Brasil, como um divisor de águas entre aqueles que poderiam alçar algum prestígio social e os que não podiam.

<sup>18</sup> O *preconceito de raça* fundamenta-se em ideologias européias, que remontam do século XV e foram reformuladas no século XIX. Os europeus aprimoraram o sentido de raça que passou a assumir



Findo o tráfico de escravos (1850) e estabelecida a abolição (1888), com o aquecimento do tráfico interno (migrações intra-regiões), a carência de mão-de-obra e as dificuldades e exigências que se configuravam nos acordos trabalhistas, que passaram a vigorar entre ex-escravizados e senhores, geraram algumas diferenciações fundamentais nas relações escravistas de até então.

Em 1872, 41% da população livre brasileira eram constituídas por descendentes de africanos. A ausência de fronteira racial absolutamente definida entre escravidão (negros cativos) e liberdade (pretos, pardos e mulatos livres) fazia com que os fatos jurídicos que conformavam à condição de livre ou cativo decorressem das relações costumeiras.

Segundo Castro (2002), “para que um descendente de africano fosse escravo era preciso que ele assim se reconhecesse e fosse reconhecido como tal”.

Um olhar um pouco mais atento (embora limitado, dada à natureza do estudo aqui empreendido) demonstra nuances de conscientização dos ex-escravizados sobre os seus “direitos” de livres, bem diferentes da situação de escravizado.

Por outro lado, os senhores também cômicos da situação tentavam, de toda sorte, transformar direitos universais em privilégios, alimentando, ou melhor, tentando alimentar nos ex-escravizados relações de amizade, solidariedade e fidelidade, para que se mantivessem nas suas terras em condições semelhantes à escravidão. O que era prontamente recusado por alguns, acompanhado por uma lista de reivindicações por melhoria nas condições de trabalho. Alguns conseguindo, inclusive, atuar como parceiros ou meeiros dos senhores (Castro, 2002).

Esta complexa “disputa” que se estabeleceu entre senhores, escravos e libertos, entre “direitos” e privilégios, tinha um sentido. Afinal, com direitos não haveria escravos.

---

uma perspectiva científica de cunho biológico, mais do que cultural, e que só “chegou” de fato, no Brasil, em fins do século XIX e início do século XX. É preciso atentar para a especificidade do discurso da mestiçagem no Brasil-Império e a busca pelo “embranquecimento” da população. A complexidade é tamanha. Paralelo ao estímulo à mestiçagem, o “preconceito de marca” vigorou. A marca do cativo era preta, parda, mestiça. Todavia, não se tem conhecimento de um arcabouço teórico que tentasse convencer que isso fosse para “melhorar” a raça (mesmo que estivesse subentendido). Nesse período, menos preocupados com discursos “científicos”, os senhores tentavam, de toda sorte, camuflar os conflitos por meio de uma coerção moral que vinculasse o ex-escravo e sua família às suas terras.

Mais especificamente no início do século XX, em um Brasil que se pretendia moderno, a reformulação histórico-científica gerou uma nova categoria aglutinadora das aspirações “nacionais”, o mestiço. Estava criado o mito da democracia racial, a “Fábula das três raças - brancos, negros e índios que se completam harmonicamente” (Da Matta, 1997). Mesmo que o negro, na Europa, fosse tratado como raça inferior e no Brasil-Império como mercadoria, essa elaboração teórica científica dialoga com a “cultura senhorial” perceptível no Brasil de fins do século XVIII e século XIX. Em ambas as situações, a “marca” (cor) é alvo de discriminação e preconceito, todavia racismo, especificamente, só na primeira década do século XX.

## 1.2 Brasil-Império: “direitos civis” e “privilégios” – a diferença entre os nascidos livres e os libertos

Antes da extinção do tráfico, alguns cativos pressionavam mais por “privilégios” que por “direitos”. Atendidos em suas reivindicações, sentiam-se um pouco menos escravos que os outros.<sup>19</sup> Tinham para si bem definidos o “mau cativo” e o “bom cativo”.

Com a abolição em 1888, os libertos passaram a reivindicar, mais efetivamente, os “direitos civis” dedicados aos nascidos livres. Por outro lado, os senhores tentavam de toda forma utilizar a abolição para resgatar a ascendência moral sobre os ex-cativos, “restabelecendo laços de fidelidade e gratidão para toda a sua família” (Castro, 2002).

Após 1888, os recém-libertos identificados pelo qualitativo *negro*<sup>20</sup> não foram facilmente aceitos no convívio social, pelos homens e mulheres livres. O que lhes dificultava, entre outras coisas, o acesso à terra. Os laços afetivos e familiares herdados dos cativos eram o que influenciava na sua opção de migração ou permanência nas roças. Por várias vezes tentavam ter as rédeas do trabalho a ser desenvolvido.

Devido à carência de mão-de-obra discutida anteriormente, os senhores passaram a arrendar suas terras a alguns, assim, os ex-escravizados que optaram por ficar nas fazendas, entendiam-se como sócios. Em alguns casos, tentavam negociar a forma como queriam ser tratados, nem sempre sendo atendidos.

Paradoxalmente, apesar da miséria e do despreparo de muitos ex-escravizados, Castro (2002) defende que, nesse caso específico, a situação se mostrava favorável ao liberto. Assim como na cidade, as atividades manuais estavam por ser feitas, a colheita também precisava ser feita. Brancos e pardos livres não se mostravam interessados em trabalhar nas lavouras, serviço tido como “trabalho de escravizados, de negro”, e nem nas cidades, em trabalhos que consideravam degradantes.

Em princípio (antes da vinda dos imigrantes), no campo, os libertos eram disputados pelos proprietários. Os ex-escravizados negociavam a sua manutenção na fazenda, com um senhor totalmente despreparado para esse feito e altamente reticente em reconhecer-lhes os direitos de livres.

Vale registrar que os brancos pobres também foram submetidos ao trabalho compulsório, e enquanto durasse o serviço, eram tratados como escravizados. Contudo a sua escravidão diferia, na base, daquela vivenciada pelos negros

---

<sup>19</sup> Um exemplo pode ser dado de negociações que ocorriam entre senhores e os escravizados domésticos. Por manterem uma relação mais íntima na casa grande acabavam por se apresentar, aos olhos dos demais escravizados, numa condição de superioridade.

<sup>20</sup> Sinônimo de ex-cativo no “direito costumeiro”.



africanos. O elemento hereditariedade, a “linhagem”, como ficou conhecido no Brasil, era o fator determinante da temporalidade de realização dos seus serviços. Diferentemente, o africano, em sua imensa maioria, não sabia como e nem para onde haviam sido encaminhados seus familiares.

Tal fato revestiu-se de grande importância para os escravizados. Localizar, identificar e manter os familiares próximos passou a ser a pauta central de suas reivindicações.

Com o passar dos anos, os libertos passaram a pressionar mais por direitos universais do que pessoais. A expectativa do movimento pela liberdade tinha uma dimensão familiar – libertar a si e a seus familiares.

Em 1860, o Estado, em função das lutas políticas que envolviam senhores e escravos, reconhece alguns desses direitos – a não separação da família, o direito ao pecúlio e a autocompra em especial. Pautas essas duramente reivindicadas pelos cativos e ex-cativos.

### **1.3 Brasil-Império: os escravizados e os libertos no mundo do trabalho**

Esse fato traz embutido indício de luta pela emancipação por parte dos negros que, longe de demonstrar submissão, demonstra luta pela liberdade. Denota, também, um grau de consciência política e poder de barganha.<sup>21</sup>

Desde a abertura dos portos (1808), o sistema colonial entrara em desagregação dando lugar a uma variante do escravismo moderno que abrigava escravizados exercendo diferentes atividades que não se restringiam às lavouras. De onde se deduz que a escravidão urbana não é um fenômeno que se contrapõe à escravidão rural, mas sim um desdobramento do escravismo colonial típico, isto é, do escravismo rural. “Trata-se de um desdobramento lógico e histórico” (Algranti, 1988).

Serviços públicos de limpeza das ruas e serviços de libambos eram feitos por prisioneiros, geralmente ex-escravos ou libertos. As obras de reparos em estradas e conservação de edifícios também, e outras tantas atividades.

“Estas tarefas, consideradas degradantes pela sociedade, ficavam basicamente a cargo dos presos do Calabouço que, acorrentados, percorriam as ruas levando água para os edifícios públicos” (Algranti, 1988). Eram os conhecidos libambos. Cantando suas cantigas africanas iam carregando lata d’água na cabeça.<sup>22</sup>

Além do canto, a fuga foi uma das formas de resistências contumazes.

<sup>21</sup> Sobre o poder de barganha dos escravos, ver: Aguiar (2001) e Paiva (2000).

<sup>22</sup> O canto, muitas vezes, era uma forma de protesto e garra de negros que não se deixavam vencer.

Os encarregados de vigiar os serviços externos eram miseráveis brancos e mulatos, que nesse dia largavam seus jornais (atividades) de sapateiros, pedreiros, alfaiates, para atuar como soldados milicianos, o que achavam degradante. Assim, ao invés de guardar os escravos, faziam vista grossa para as tentativas de fugas e essas ocorriam, dando grande prejuízo aos senhores e trabalho à polícia.

Muitos dos escravizados domésticos em função das características das atividades desempenhadas, que os colocavam em contato direto com a vida urbana, possuíam uma profissão, constituindo-se no grosso da mão-de-obra no setor privado, da economia carioca. Carpinteiros, calceteiros, impressores, carregadores, vendedores ambulantes, cirurgiões e barbeiros espalhados em diferentes ocupações especializadas, semi-especializadas e ocupações não-manuais.

Os viajantes estrangeiros, ao entrarem em contato com a vida familiar brasileira, não deixavam de comentar a presença dos negros nas mais variadas ocupações (Algranti, 1988).

No trabalho semi-especializado feminino, destacavam-se as lavadeiras e passadeiras. Uma família rica beneficiava-se em empregar suas “boas negras” para trabalharem para fora, as chamadas “escravas de ganho”.

Já as costureiras começaram a trabalhar com os preparativos para a chegada de D. João e não pararam mais. A alta costura era feita ou pelas escravas ou pelas famosas modistas francesas.

Na Bahia, muitas negras ganhadeiras<sup>23</sup> se tornaram conhecidas pelas suas vendas de peixe e fazendas.

Devido à lucratividade gerada com escravos especializados, “escravos de ganho” e “escravos de aluguel”, surgiram escolas de treinamento. Aprendizagem de jardineiro, cocheiro, ou cozinheiro, ler e escrever, contar e cozer eram algumas das atividades desenvolvidas nesses espaços.

Ao ressaltar a atuação diversificada dos negros no mundo do trabalho, objetivo destacar a luta por direitos e não mais “por privilégios” na busca pela liberdade. Embora, por vezes, a legitimação de “direitos” traga embutido privilegiar esse ou aquele grupo, a questão aqui é bem específica.

Todos os benefícios que, legalmente, os negros foram duramente conquistando, o senhor, em suas práticas discursivas, destacava como sendo um “privilégio”, que ele, bondosamente, concedia-lhes. Mesmo que em algum momento, pela ótica do senhor, isso ocorresse, o negro soube se apropriar e transformar a ação. Sempre que possível, principalmente quando era enviado à cidade, o negro cativo misturava-se aos “livres”, comercializava seus serviços com o claro objetivo de comprar sua liberdade.

---

<sup>23</sup>Advêm do termo “escravas de ganho”.



É claro que nem todos tiveram a mesma sorte. Os dados levantados não permitem fazer maiores inferências quantitativas sobre quantos tiveram “melhores”<sup>24</sup> oportunidades.

Essas informações são fundamentais para que se tenha uma noção da atuação diversificada do negro no mundo do trabalho e sua importância para a economia do Brasil-Colônia e Brasil-Império.

Diante desse preâmbulo, uma questão deve estar instigando o leitor: Afinal, qual a importância dessas informações históricas no contexto da atual trajetória do negro na educação brasileira?

Entendo que, para o raciocínio que pretendo estabelecer é fundamental desmistificar a idéia de que os escravizados, após a abolição, apenas “foram jogados no mercado totalmente despreparados”. Não que isso não tenha ocorrido para muitos. Só que, apenas isso, não é de toda verdade. Essa é uma visão histórica, a meu ver, restritiva e que não abre possibilidade para novas perspectivas de análise.

É preciso resgatar, mesmo que de forma panorâmica, a luta que vem sendo empreendida, ao longo da história do Brasil, pela população negra pela liberdade, pela família, pela dignidade no trato, por educação, por salários dignos etc., considerando, historicamente, essa ordem nas reivindicações. Torna-se fundamental para que se estabeleça outra imagem sobre o negro – que não a paradoxal representação, do ora pacífico/submisso ou brutalizado/agressivo.

Indiretamente, busco ilustrar o processo abolicionista dentro de outra visão, que não a da “liberdade dada pela Princesa Isabel” tão comum ainda em livros de História do Brasil.

Ao analisar de forma ampla a participação dos negros no mundo do trabalho, a relação intrínseca entre submissão x emancipação vem à tona.<sup>25</sup> Submissão interna refletindo-se não só nas relações familiares, como lembra Gilberto Freire: da esposa em relação ao marido, dos filhos em relação ao pai, do escravo em relação ao senhor etc. (Freyre, 2000). Contudo, alerta-se que a força da opressão pode ter bloqueado, mas não acabou com as manifestações de descontentamento e com as articulações de negros e abolicionistas pela liberdade.

A situação é complexa. Por mais que a liberdade tenha sido uma dura conquista, o que se vê após a abolição da escravatura é que a repulsa pelas atividades

---

<sup>24</sup> O sentido de “melhores” é do negro em relação a outro negro. O que conseguiu ser inserido no mercado de trabalho em função da profissão adquirida no tempo do cativo, e aquele que não teve a mesma sorte. Se a comparação fosse feita entre negros e branco, no geral não haveria “melhora”. Todavia, isso não inviabiliza as conquistas adquiridas pelos negros, muito pelo contrário. É preciso ressaltá-las dadas as adversidades pelas quais passavam.

<sup>25</sup> O enfoque dado foi mais nas relações internas. Muito embora haja ciência de que é muito mais complexo e que o elemento externo (atuação de ingleses, franceses e portugueses) seja muito importante para um estudo mais pormenorizado sobre a questão, o que não é o caso aqui.

manuais, tidas pelos brancos e nascidos livres como trabalho de negro (ex-cativo), tomou outra configuração.

Concomitantemente a esses conflitos, que não é o propósito aqui aprofundar, ocorria uma nova configuração das relações entre brancos, pretos e pardos que vale ressaltar em função da conexão com o observado nos dados atuais mapeados.

Trata-se da formação da identidade dos negros recém-libertos.

#### **1.4 Identidade fragmentada: Quem são os negros? Quem são os pardos?**

Diante das novas relações estruturadas no período pós-abolição, como ficou a fronteira racial estabelecida no “direito costumeiro”?

Quanto aos brancos não havia dúvida. Eram os descendentes de europeus e ocupavam os melhores postos na sociedade escravocrata imperial. Existiam também os brancos miseráveis. Esses se negavam a fazer “serviço de negro”, dos ex-escravizados.<sup>26</sup> Os pardos, os indígenas, os negros, os “mulatos”, os crioulos e outros que o fizesse.

No geral, como ficaram os que tinham “a marca da escravidão”?

A resposta a essa questão é fundamental para a compreensão de uma das facetas do racismo na atualidade, perceptível em todos os dados mapeados.

Até 1850, a distinção entre escravos e livres dividia a sociedade. Segundo Schwartz (2001),

a complexidade originou-se da alforria de escravos e do nascimento de indivíduos mestiços, nascidos livres e outros, escravos, estes últimos sendo favorecidos nos processos de manumissão. Esses indivíduos criaram novas categorias sociais que precisavam ser ajustadas à hierarquia social.

Ainda segundo essa autora, um sistema que combinava definições e graduações sociais baseadas em estado, função, identidade corporativa, religião, cultura e cor poderia ter se revelado tão confuso a ponto de não se constituir em um sistema, mas não foi o que houve.

A tendência foi a formulação de um pré-conceito acerca de cada indivíduo. Assim, era mais provável que

um africano boçal fosse pagão, negro, não aculturado, sem especialização profissional, trabalhador na lavoura e, sem dúvida, escravo. Um homem branco

---

<sup>26</sup> Este é um dado histórico sintomático para aqueles que acham que, no Brasil, o problema é de classe social e não de raça. Miseráveis sim, brancos e negros eram. Todavia, os brancos miseráveis não aceitavam serem comparados aos negros miseráveis. Seria humilhação demais?



era supostamente um livre e aculturado, definido por estado e função, e tendia a situar-se no topo de várias classificações sociais. (Schwartz, 2001).

Já as pessoas de origens mistas não eram tão facilmente situadas.

No período pré-abolição, as “pessoas de cor” livres, formavam um grupo heterogêneo com pessoas de várias origens, habilidades, graus de aculturação e cores, “podiam sofrer com incapacidades legais e ultrajes, estarem sujeitos à coerção legal e ilegal e ser tratados com desprezo, mas seu *status* era infinitamente melhor que o dos cativos” (Schwartz, 2001).

De posse dessas informações, fica um pouco mais claro como se estabeleceu a “marca da escravidão”, o estigma do cativo.

Aos negros nada foi concedido além da liberdade. Se houve benefícios como os descritos anteriormente, esses foram duramente conquistados. Por outro lado, os proprietários aguardavam uma legislação especial que tinha por base a manutenção da idéia da tutela do Estado sobre eles. Eram manobras para forçá-los a viver numa condição diferenciada dos demais homens livres.

Mais de 60% dos negros mantinham-se em zonas cafeeiras e canavieiras. Fora isso, eram obrigados a deixar a região havendo um decréscimo na população negra local.

Em 1894, congressos agrícolas foram realizados procurando regulamentar os acordos trabalhistas como forma de atrair os imigrantes (Zetirry, *apud* Castro, 2002). Brancos e pardos ainda não eram maioria nas fazendas da Região Centro-Sul do País.

No período pós-abolição, nas relações costumeiras, os pardos eram os nascidos livres. O ex-escravo, recém-liberto era tratado como preto ou negro. Assim, na década de 1890, uma crescente diferenciação se estabelecia entre “libertos” e “nascidos livres”, os “cidadãos brasileiros”. Pelo menos, todos os “marcados” pela cor tentavam se agarrar a isso, no afã de se diferenciarem dos “libertos” e alçar a condição de “cidadãos” – “de cor”, mas “nascidos livres”. Posição essa, cada vez mais, associada aos brancos.

Segundo Castro (2002), o intercambiamento entre os qualificativos pardo (nascido livre) e negro (nascido escravizado) tornava-se evidente em termos estatísticos. Diminuem os registros de nascimento e de óbito de crianças negras, correspondendo a um crescente aumento das crianças pardas, permanecendo inalterada a presença proporcional dos brancos. Depreende-se que começaram a se ver como pardos e não mais como negros, como forma de arrancar de si “a marca do cativo”.

Como se isso fosse possível. É essa marca que, quase meio século depois, se encontra na origem dos freqüentes debates sobre a questão racial no Brasil, inclusive é a razão desse estudo.

Quatrocentos anos depois da chegada dos primeiros africanos em solo brasileiro, constata-se que os negros conseguiram ascender socialmente, todavia

se juntaram aos pardos numa condição desigual que perdura até a atualidade. A auto-identificação como pardo, e não mais como negro ou preto, foi a forma encontrada pelos libertos para afirmarem a experiência de liberdade que se abria aos homens livres despossuídos.

Por isso, é possível ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) agregar pretos e pardos na categoria negros. Os números corroboram com o que foi exposto acima. Seja pardo ou preto pertencem à raça negra. Os números comprovam que a condição socioeconômica do negro é bem inferior à do branco.

Parece ou não parece que remontamos ao Brasil-Império?

Entendo que muitas das explicações estruturadas naquele momento perduram até hoje no imaginário social brasileiro respaldando práticas preconceituosas e discriminatórias, acrescidas da resignificação dada pelo discurso “científico” racista da Primeira República e pelas leituras distorcidas constantes na historiografia brasileira, bem como pelo papel desempenhado pela mídia, no Brasil.

Remontar a esse passado significa percebê-lo como componente essencial para a diferenciação que se consolidou entre negros e brancos na atualidade.







## 2 – Marcos institucionais

### 2.1 As atuações governamentais e da imprensa na construção da “invisibilidade” social do negro

Análises sobre discursos, debates e produção de idéias – sob a classificação de “acadêmicas” ou de “políticas” – muitas vezes foram construídas dissociadas de agentes, interlocutores e, principalmente, de contextos históricos. No tocante às relações raciais no Brasil não foi diferente. De uma maneira geral, as lutas e as organizações negras no Brasil do século XX têm sido analisadas sob uma perspectiva quase sempre aistórica. Acusados de fracos, inconsistentes e sem continuidade, associações e movimentos sociais negros no Brasil republicano foram desenhados em muitos estudos como um processo de luta anti-racista: ora desdobramento linear de um abolicionismo inacabado, ora tradição romantizada das lutas escravas, tipo quilombos. (Gomes, F. 2005).

A frase acima é introdutória de um artigo de Flávio Gomes (2005),<sup>27</sup> no qual analisa, na imprensa das décadas de 20 a 40, as matérias dedicadas às atividades encabeçadas por militantes e intelectuais negros. Os resultados encontrados não diferem em essência do que foi pontuado no capítulo anterior – a ausência de experiências positivas e biografias de eminentes líderes negros no Brasil republicano.

Enfatiza-se, nos jornais pesquisados, uma visão de vazios e/ou descontinuidades, que supostamente só haveria nos movimentos negros, o que não seria percebido nas lutas operárias e nos partidos políticos.

Para captar como os cidadãos negros têm sido atendidos em suas necessidades básicas de acesso à educação, analisar as lutas políticas empreendidas pelo Movimento Negro ao longo dos anos é fundamental. Todavia, como vimos, acompanhar esse percurso também não é tarefa fácil.

Além dos vazios e/ou descontinuidades citados acima, existe uma explicação histórica para esse fato que dialoga intrinsecamente com os encaminhamentos deste estudo.

Assim como não se considerava como de substancial importância os diferentes percursos educacionais pertinentes às diferentes populações com suas raças/cores e etnias, o mesmo ocorria com os movimentos sociais e políticos desencadeados pelos negros. A análise da imprensa da época mostrou isso.

<sup>27</sup> Para aqueles que insistem em afirmar que no Brasil, diferentemente dos EUA, não houve uma legislação específica que cerceasse a participação do negro na sociedade, sugere-se a leitura do texto de Seyferth (2005).



No cenário brasileiro do início do século XX, a ideologia propagada sempre apontava para tratamentos iguais, quando na verdade nunca o foi de fato.

Assim, as diferenças foram construídas ao longo dos anos, histórica e socialmente, de forma muitas vezes imperceptível e com resultados altamente segregacionistas.<sup>28</sup>

Um olhar mais atento à luta política desencadeada pelo Movimento Negro aponta para a necessidade de se considerar a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos, que pode apontar para histórias da educação diferentes para os grupos sociais existentes.

## **2.2 O negro na história da educação no Brasil ou a história da educação do branco brasileiro?**

Em uma situação social, econômica e cultural tão díspar<sup>29</sup> como a da sociedade brasileira, o questionamento que intitula este item é fundamental. Afinal, a diferença na forma de tratamento dada às populações pobres e carentes, em especial às negras, saltam aos olhos. Daí se pensar o negro na História da Educação no Brasil ou uma História da Educação específica para o branco brasileiro?

Desde a educação jesuítica, a opção foi por uma educação livresca, importada e aistórica. A educação no sistema escravocrata com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença dos escravizados já que, por lei (art. 6º da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros. Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores poderiam frequentá-las.

A Reforma Couto Ferraz (Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854) instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 7 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Ressaltam-se dois pontos que denotam a ideologia da interdição: não seriam aceitas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas, e não haveria previsão de instrução para adultos (Araújo, Luzio, 2005).

Técnicas rudimentares de leitura e escrita e a aprendizagem de ofícios que beneficiariam financeiramente os senhores por meio dos “escravos de alugueis”

---

<sup>28</sup>A revista *Veja* de 15 de março de 2006 retrata um avanço brasileiro no clube do bilhão. O país lidera o ranking de bilionários latinos na lista da revista americana *Forbes*. É o país latino com o maior número de magnatas, 16 brasileiros aparecem no clube do bilhão. Por outro lado, continua liderando, também, o ranking do país mais desigual da América Latina e um dos piores em desigualdade social no mundo.

<sup>29</sup> Sobre as escolas de “primeiras letras” ou primárias, ver: Ribeiro (2000) e Dias (2005).

e “escravos de ganho” foram as “possibilidades” educacionais oferecidas aos escravizados. Em contrapartida, formavam sociedades secretas “uma espécie de franco-maçonaria cuja palavra de ordem era proteção mútua” (Costa, *apud* Araújo, Luzio, 2005). Essa é uma das explicações para o fato de haver pretos e pardos alfabetizados e multilíngües. Apesar das restrições, os letrados ensinariam aos outros.

O combate ao analfabetismo e à introdução da formação patriótica por meio do ensino cívico permite inferir sobre o caráter disciplinador e de controle social, que impregnava as reformas educacionais<sup>30</sup> no início da Primeira República.

Araújo e Luzio (2005) destacam a cobrança de taxas e o estabelecimento de exames de admissão na Reforma Rivadávia Corrêa (1911), visto que suprimia o caráter oficial do ensino e se articulava a interdição dessas populações negras e de outros segmentos menos privilegiados.

As oportunidades educacionais para essas populações só serão mais perceptíveis no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho.

Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. (Araújo, Luzio, 2005).

Essas se constituíram na base da organização das primeiras reivindicações sociais negras na pós-abolição, e do movimento negro brasileiro.

### 2.3 A atuação do Movimento Negro no Brasil

A Frente Negra Brasileira (FNB),<sup>31</sup> o Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado em 1944 e o Movimento Negro Unificado (MNU), surgido em 1978, foram experiências políticas fundamentais para o encaminhamento dos programas de ações afirmativas atuais e para a visibilidade dos problemas referentes à ascensão social das populações negras.

Entretanto, na imprensa da época, como dissemos, o que se percebe é uma visão de desarticulação, de “vazios e descontinuidades” (Gomes, F. 2005).

---

<sup>30</sup> Benjamin Constant, Epiácio Pessoa, Rivadávia Corrêa, Carlos Maximiliano e João Luís Alves visavam regulamentar a educação brasileira dentro de uma perspectiva liberal.

<sup>31</sup> A Frente Negra Brasileira (FNB) foi o maior e mais amplo movimento negro paulista, tendo se expandido para outros Estados brasileiros como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco.



A Frente Negra Brasileira, por exemplo, funcionava como escola que atendia às populações negras ministrando música, inglês, Educação Moral e Cívica e promovendo a alfabetização dessas pessoas.

Os “frentenegrinos”, como eram chamados, estudavam Engenharia e Comércio. Muitos davam aulas. Buscavam estruturar pequenos projetos que dessem continuidade a uma identidade negra livre das limitações e imposições do racismo (Francisco Lucrécio, *apud* Araújo, Luzio, 2005).

Na mesma vertente, o Teatro Experimental do Negro proposto por Abdias do Nascimento em 1944, além dos ensaios de peças, promovia cursos de alfabetização de adultos. A educação nesse espaço não encontra relação simplesmente com a escolarização. Ela incorporou a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho.<sup>32</sup>

A perspectiva não era “a afirmação da África como centro do modelo social, mas, da identidade do negro de origem africana como uma instância possível, embora ainda não como referência constitutiva de um modelo social” (Romão, 2005).

Nessas e em outras organizações, a dimensão política está posta como forma de negação da suposta inferioridade natural do negro.

Todavia, na historiografia brasileira, foi tão somente abordada como um movimento político, marcado por contradições e equívocos. Os temas são analisados superficialmente não se dando o devido valor ao impacto social e político produzido.

Flávio Gomes (2005) ressalta a necessidade de resgatar mais essa face da história da educação do negro brasileiro,

reconstituindo as historicidades (contradições, expectativas, diálogos) de intelectuais negros, associações anti-racistas e movimentos sociais nos anos 40 e 50. Mais do que supostos vazios, descontinuidades e invisibilidades, torna-se necessário avaliar tensões, contextos e expectativas em questão.

Conhecer a história da educação do negro significa, dentre outras coisas, a necessidade de adentrar esses diferentes tipos de escolarização e educação, como espaços de construção da cidadania e fonte de conscientização da origem afro-brasileira. Conseqüentemente, a invisibilidade social é “desnaturalizada” fazendo emergir as diferenças nas formas de tratamento, a desigualdade racial e social.

Os poucos exemplos citados dão mostra do exclusivismo que foi a educação brasileira para as populações brancas, em especial as de posse. A alguns brancos era vetada a participação nesses espaços educacionais, em função da classe social que ocupavam, ou seja, foram excluídos efetivamente por questões

---

<sup>32</sup> Formavam profissionais para atuar no campo artístico do teatro (Romão, 2005).

econômicas. Para os negros, a questão foi dupla, primeiramente racial, e, em seguida, econômica.

Neste sentido, vale mais uma vez lembrar que as ações afirmativas, em especial as cotas, não são um “privilegio” dado aos negros. A não ser que se considere como 100% de cotas a preferência dada às populações brancas no decorrer da História da Educação Brasileira.<sup>33</sup>

Diante do exposto fica a questão: o que é ser Negro no Brasil, hoje?

## 2.4 Programas de ações afirmativas

Numa sociedade multifacetada como a brasileira, é preciso lembrar que a história da educação dos grupos de origem negra indica-nos processos discriminatórios no sistema educacional oficial, que não são perceptíveis para grupos urbanos brancos que convivem em um mesmo espaço e tempo (Demartini, 2000). Estar atento a essas populações é questão de cidadania e de abrir campos para a consolidação efetiva de políticas públicas que atuem no sentido de minimizar a pobreza e a exclusão a que foram submetidos ao longo dos séculos.

Apesar de a luta do Movimento Negro remontar à década de 30, só a partir de meados da década de 80, o combate à discriminação racial vem ganhando visibilidade no Brasil. As proposições de estratégias e ações de promoção da igualdade oficiais têm adotado uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza, baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticas de esquerda ou de direita (Munanga *apud* Moehlecke, 2002).

A proposta de Ações Afirmativas no Brasil carrega em seu bojo uma infinidade de sentidos e reflete não só a experiência histórica brasileira da desigualdade social, como a dos países que lhe deram origem.<sup>34</sup>

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de determinados segmentos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. O que há de semelhante nas diferentes formas de ações afirmativas é a idéia de “restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu” (Guimarães, *apud* Moehlecke, 2002).

---

<sup>33</sup> Caso permaneçam as dúvidas, Seyferth (2005) fornece um rico, embora breve, cabedal de informações acerca dos pressupostos biológicos e civilizatórios usados para desqualificar a camada mais desabonada da população, em especial os negros. Pressupostos de exclusão que marcaram as políticas de colonização vinculadas à imigração são abordados.

<sup>34</sup> O termo *ação afirmativa* se originou nos EUA, nos anos 60. A bandeira central eram as oportunidades iguais a todos. O Movimento Negro surge como uma das principais forças, tendo lideranças de projeção nacional e apoiado por liberais progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. O Estado, além de garantir leis não-segregacionistas, deveria também assumir uma postura ativa para melhoria das condições das populações negras. Ver: Moehlecke (2002).



No período conhecido como de redemocratização do Brasil, na segunda metade da década de 80 e durante a década de 90, os movimentos sociais – que nunca deixaram de atuar –, ganharam mais visibilidade e passaram a agir mais efetivamente no sentido de exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das demandas das minorias.<sup>35</sup>

Nesse universo, o Movimento Negro atuava exigindo a adoção de medidas específicas para a solução das demandas surgidas historicamente e que se estendem até hoje. No quadro delineado, a partir dos dados coletados pelo MEC/Inep, os negros aparecem, claramente, numa condição socioeconômica e educacional inferior à do branco, em virtude das práticas discriminatórias e preconceituosas que vêm ocorrendo, sutis ou não, para forjar a desigualdade entre negros e brancos em todos os espaços que permitam certa visibilidade social.

É nesse sentido que o “mito da democracia racial”, forjado nos idos da década de 30, permanece no imaginário social brasileiro, embora, institucionalmente, esteja sendo mais combatido nos governos atuais.<sup>36</sup> Atuação essa, não se pode deixar de registrar, resultado das pressões sistematicamente empreendidas desde os escravizados até o Movimento Negro organizado.

Recentemente, a Organização das Nações Unidas promoveu uma série de conferências internacionais no sentido de dar conta das demandas sociais na contemporaneidade.

Em 2001, na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, a ONU instou os Estados participantes a coletarem, compilarem, analisarem, disseminarem e publicarem dados estatísticos confiáveis, em níveis local e nacional, relativos a indivíduos e membros de grupos e comunidades sujeitos à discriminação.

O diagnóstico exposto a seguir é resultado dessa determinação e foi elaborado com dados coletados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

---

<sup>35</sup> Grupos organizados de homossexuais, indígenas, ambientalistas, negros, mulheres etc.

<sup>36</sup> Uma maior atenção ao preconceito racial no Brasil, em atenção às demandas do Movimento Negro, foi dada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), tendo sido dada continuidade pelo atual Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2002 até a atualidade).



## 3 – Diagnóstico

---

### 3.1 Analisando historicamente os números: o que é ser negro no Brasil, hoje?

Nos últimos anos, o debate migrou do universalismo ao acesso de oportunidades e, da igualdade formal proclamada na Constituição Federal, como direito constitucional, ao problema metodológico de definição da pessoa negra (Silva, 2002).

Em ambas as situações, as discussões travadas, em defesa da igualdade ou da definição de quem é negro no País, têm obstaculizado práticas efetivas de combate à desigualdade. Não que debates não devam ocorrer. Muito pelo contrário. Mas faz-se necessário para uma melhor compreensão do que é ser negro na atualidade, uma análise aprofundada das conjunturas históricas, psicossociais e econômicas que envolvem essas populações, no sentido de esclarecer e não confundir. Isto nem sempre tem ocorrido.

Paradoxalmente, o ideal de nação brasileira foi historicamente construído sobre dois pilares, e ambos têm em seu epicentro a figura do negro. Tanto o atraso da nação, quanto o progresso da nação foram construídos respaldados na mistura de raças entre brancos, negros e índios. O negro é no Brasil-Colônia, no Brasil-Império e início da Primeira República registrado como exemplo de fracasso. Schwartz (2001, *apud* Dias, 2005) descrevendo a abordagem de intelectuais comentou: “uma nação de raças mistas, como a nossa, era inviável e estava fadada ao fracasso”.

Por outro lado, não havia (e não há) como negar – o Brasil é uma nação de população mista. Para a construção de um Brasil moderno, o discurso da igualdade emerge nas décadas de 20 e de 30, negando a estrutura de discriminação histórica brasileira. Em seu lugar erige-se o mito da democracia racial, da “Fábula das três raças” – convivência pacífica entre brancos, negros e índios.

Segundo da Matta (1997), “no Brasil o sistema inclui e hierarquiza de modo complementar, de acordo com o princípio do “desigual, mas junto (...) todas as etnias se completam para a formação do ‘povo brasileiro’, pois o que falta em uma, existe de sobra na outra”.

Neste universo, experiências históricas de segregação e discriminação foram camufladas, senão, desconsideradas, seja pelo poder público, pela mídia, por parte da intelectualidade brasileira e, conseqüentemente, se tornaram imperceptíveis para a maioria da população.



Não se justifica, mas compreende-se a resistência ao reconhecimento da sociedade brasileira como extremamente preconceituosa e racista. Parafraseando Florestan Fernandes, “no Brasil existe o preconceito de ter preconceito” (Cardoso, 1997).

A análise dos dados, como veremos, é altamente desigual em relação às populações negras e brancas.

### 3.2 Perfil demográfico e racial da população brasileira

A análise dos indicadores sociais brasileiros<sup>37</sup> evidencia a desigualdade existente entre os grupos raciais – especialmente entre os grupos populacionais brancos e negros.<sup>38</sup>

Existe hoje o reconhecimento de que o estudo da trajetória dos negros é essencial para um país comprometido com a promoção de uma sociedade, efetivamente, democrática.

É fato que o preconceito e a discriminação abarcam indistintamente pobres, deficientes físicos, obesos, índios, idosos etc. Esta é a argumentação mais comum, no sentido de desracializar os debates. Os dados da Tabela 1 são, a meu ver, o que torna a discriminação aos pretos e pardos mais gritante, no Brasil.

**Tabela 1 – População residente, total por raça/cor, por grandes regiões  
1996/2003/2004**

Ano	Total	Branços	(%) Brancos	Negros <sup>(2)</sup>	(%) Negros
1996	154.360.589	85.267.617	55,2	68.166.345	44,1
2003	173.966.052	90.573.832	52,1	82.295.722	47,3
2004	182.060.108	93.604.435	51,4	87.374.950	47,9

Fonte: IBGE – Pnad.

(1) Até 2003, exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Negros – somatória dos que se declaram da cor preta e parda.

<sup>37</sup> Os dados pesquisados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) serão apresentados no decorrer do texto, considerando as diferentes etapas de ensino, da educação básica à Educação Superior. Embora foque mais a questão racial, serão explorados outros indicadores como sexo, gênero, renda e a questão da equidade regional permeia todo o trabalho.

<sup>38</sup> Este texto enfoca a desigualdade étnico-racial a partir do recorte específico da população afro-descendente.



Em 2004, a população total do Brasil era de 182.060.108 habitantes, indicando um crescimento em torno de 17,9%, em relação a 1996. Do total populacional em 2004, os negros representavam 47,9 % da população brasileira e os brancos, 51,4%. Este índice torna o Brasil o país não-africano com a maior população negra do mundo e o segundo maior, se considerarmos todo o globo terrestre, perdendo somente para a Nigéria.

O dado que chama a atenção é a alteração da população negra de 1996 para 2003. O número de pessoas que se autodeclararam negras aumentou de 44,1% para 47,3%, ou seja, 3,8% no total geral. Uma análise mais detalhada deixa entrever que o aumento dos autodeclarados negros não correspondeu a um aumento dos autodeclarados brancos, muito pelo contrário, houve um decréscimo de brancos em 3,8%.

Infere-se que a causa dessa mobilidade tem a ver com a visibilidade que tem sido dada à temática racial nesse milênio, pelos órgãos governamentais. Em função das demandas desencadeadas desde a década de 30, mais efetivamente nas décadas de 80 e 90, pelo Movimento Negro, fazendo com que as pessoas reformulem suas questões de identidade.

Hasenbalg (1997) já fazia esse alerta em um seminário internacional,<sup>39</sup> realizado em São Paulo, com o objetivo declarado de contribuir para o debate sobre a questão do racismo no Brasil.

É cabível considerar a possibilidade de que o início de programas efetivos de ação afirmativa tenha como consequência não-intencionada um rearranjo das identidades e classificações raciais no País; algo como uma reversão, ditada em boa medida por um cálculo utilitário, dos processos de branqueamento, induzidos pelo sistema brasileiro de relações raciais. (Hasenbalg, 1997).

Também Ferreira (1999), em seu estudo sobre a construção da identidade de “afro-descendentes”, afirma que o Brasil está submetido a uma “ideologia do branqueamento” e, por assim ser, muitas pessoas ao responderem aos quesitos do recenseamento, negam as características raciais, determinando um índice que não reflete, de fato, o perfil étnico-racial do povo brasileiro, permitindo supor que seja bem superior ao oficial apresentado.

Uma análise histórica comparativa de 1999 a 2003 nos remete novamente a essa “premonição” de Hasenbalg (1997) e à afirmação de Ferreira (1999). Acompanhem na Tabela 2, à luz das disparidades regionais, quais as regiões que “sustentam” esse avanço numérico de pessoas autodeclaradas negras.

---

<sup>39</sup> Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”, organizado pelo Departamento dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça (Souza, 1997).



**Tabela 2 – Distribuição da população residente, segundo raça ou cor, por grandes regiões – 1999/2003**

Grandes regiões	Total	Cor (%)			
		Branca	Preta	Parda	Amarela e indígena
<b>1999</b>					
Brasil <sup>(1)</sup>	100,0	54,0	5,4	40,0	0,6
Norte	100,0	28,4	2,3	68,2	1,1
Nordeste	100,0	29,8	5,6	64,5	0,2
Sudeste	100,0	64,0	6,7	28,4	0,8
Sul	100,0	83,7	3,0	12,6	0,7
Centro-Oeste	100,0	46,2	3,5	49,5	0,8
<b>2003</b>					
Brasil <sup>(2)</sup>	100,0	52,1	5,9	41,4	0,6
Norte	100,0	26,6	3,9	69,0	0,5
Nordeste	100,0	28,6	6,4	64,6	0,4
Sudeste	100,0	62,0	6,9	30,3	0,8
Sul	100,0	82,3	3,7	13,4	0,6
Centro-Oeste	100,0	43,0	4,5	51,8	0,7

Fonte: IBGE – Pnad 1999; Pnad 2003.

(1) Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Excluída a população rural.

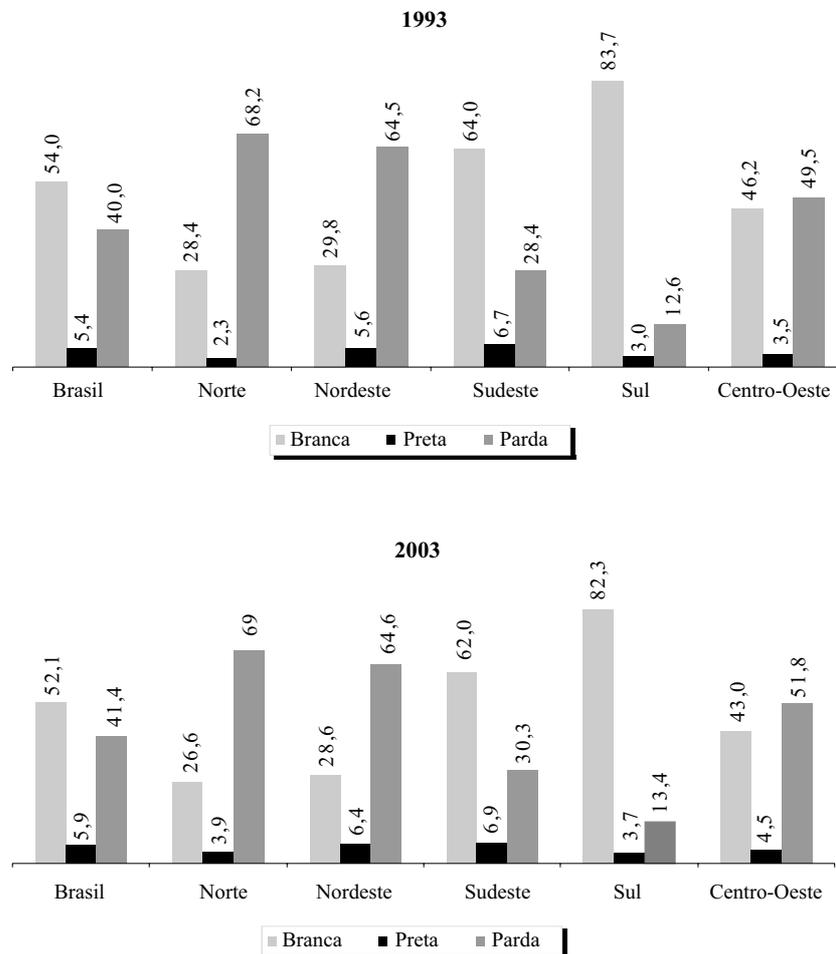
Em todas as regiões brasileiras houve uma diminuição das pessoas autodeclaradas brancas. Por ordem numérica decrescente, as porcentagens reduzidas foram as seguintes: Região Centro-Oeste (3,2%); Região Sudeste (2,0%); Região Sul (1,4%); Região Norte (1,3%), e Região Nordeste (1,2%).

Em relação à população autodeclarada negra, considerando a somatória dos pretos e pardos, o fenômeno foi o inverso. Os acréscimos de 1999 para 2003, regionalmente, foram: Centro-Oeste (3,3%), Norte (2,4%), Sudeste (2,1%) Sul (1,5%) e Nordeste (0,9%) (Tabela 2 e Gráfico 1).

Ainda no Gráfico 1, percebe-se que a Região Nordeste em 1993 era a que tinha o maior número de negros, 70,1%, muito próximo à Região Norte (70,5%). Em 2003, há uma inversão. Primeiro a Região Norte (72,9%), em segundo o Nordeste (71,0%); depois, respectivamente, o Centro-Oeste (56,3%), o Sudeste (37,2%) e por último a Região Sul (16,7%).

Chama a atenção as diferenças entre as regiões Nordeste e Norte. Ambas, respectivamente, com a maior população negra do Brasil. Todavia, na Região Norte, de 1999 a 2003, o aumento de pessoas autodeclaradas negras (2,4%) foi superior ao crescimento populacional (0,6%) (Tabela 2 e Gráfico 1).

Há de se pesquisar como tem sido o investimento dos Estados e municípios no combate à discriminação racial e o estímulo à capacitação de docentes sobre as relações étnico-raciais. Sendo a educação, o pilar central na análise aqui desenvolvida, verificar se houve, paralelo ao aumento do acesso à educação básica



**Gráfico 1 – Distribuição da população residente, segundo raça ou cor, por grandes regiões – 1993/2003**

Fonte: IBGE – Pnad 1999; Pnad 2003.

e ensino superior, uma mudança no encaminhamento das questões raciais nos espaços intra-escolar e extra-escolar. Em que medida essas práticas já têm resultado em mudanças na auto-imagem das pessoas, em relação ao pertencimento racial.

É visível que o trato da questão tem avançado na mídia eletrônica e impressa, atingindo a população como um todo. Acresce-se a isso, a criação de leis que coíbem a prática do racismo e forjam uma maior visibilidade para os negros, atuando mais efetivamente na busca da equidade em todos os campos.

Assim, não se deve desmerecer a atuação dos meios de comunicação nesse processo. Pelo caráter ligeiro com que a informação atinge o telespectador,

influenciando na sua percepção do mundo e de si mesmo, vale a pena pesquisar as representações de negros propagadas e a sua importância no processo de auto-identificação da população brasileira.

Vale ressaltar que, para o IBGE, comparando dados da Pnad de 1993 a 2003, essas são “pequenas alterações em nível nacional”.<sup>40</sup> Não estamos dizendo que não o são, sugerimos que se pesquisem os indícios de uma sutil mudança na sociedade brasileira, mesmo porque o aumento de autodeclarados negros continua avançando, pouco, mas ano a ano.

Estudos realizados no sentido de acompanhar esta mobilidade populacional, comumente, tomam como base de análise o papel da migração. Em 1890, o branco era minoria, representando 44% da população brasileira. No final do século XIX e nos anos 30, a forte imigração européia conduz a uma recomposição racial, os brancos chegando a 64% no recenseamento de 1940. Após o século XX, fatores como mortalidade, fecundidade e também o padrão de intercasamento passam a ser a referência (Henriques, 2000).

Mas, e atualmente? O que estaria impulsionando essas mudanças? O aumento na taxa de fecundidade e natalidade? Tem havido um aumento da população negra que explique as flutuações observadas?

Estas podem ser algumas das explicações. Todavia, entendo que a identificação racial não é algo estático e sim um processo social construído ao longo da vida: “o pertencimento racial não constitui um dado imutável na vida das pessoas”. É possível que na sua trajetória “haja mudanças no processo de autoclassificação das pessoas” (Piza, Rosemberg, *apud* Carvalho, 2005). Baseado nessa premissa é que sugiro um estudo mais aprofundado acerca dos currículos e dos conteúdos ministrados, assim como em relação ao trato para com os negros no ambiente escolar. Registrando, mais uma vez, a necessidade de se avaliar as mudanças ocorridas na legislação e nas representações do negro na mídia impressa e eletrônica.

A visibilidade institucional é fato. A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 3º, inciso IV, traz o texto que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; o inciso 42 do Artigo 5º trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, além de outros como o parágrafo 1º do Artigo 215 que trata da proteção das manifestações culturais.

Em termos legais, após a década de 80, houve uma série de instrumentos normativos voltados para assegurar a presença histórica das lutas empreendidas pelo Movimento Negro, na Constituição do País.

Sem dúvida, houve uma produção significativa em termos de dar visibilidade à questão racial. Questiono se esta movimentação do poder público

---

<sup>40</sup> IBGE. *Síntese de indicadores sociais*. 2004.

reforçou, por parte do sistema social como um todo, também uma movimentação. Se, ao dar visibilidade à temática racial em suas diferentes instâncias, esteja ocorrendo o que Hasenbalg destacou em 1997.

É fato que a articulação dos movimentos sociais ao longo das últimas décadas tenha impulsionado o processo de conscientização, todavia a abrangência alcançada por programas de Ações Afirmativas, em caráter nacional, não pode ser desmerecido. Outro ponto é a atenção da mídia aos debates públicos sobre a questão racial no Brasil. Tudo isso contribuiu para a conscientização, desencadeado sem dúvida, pela capacidade de influência do Movimento Negro sobre os governantes.

Apesar do exposto nas Tabelas 1 e 2, ou seja, população negra ser de 47% da população brasileira, os dados referentes à desigualdade de oportunidades seja na educação ou no mercado de trabalho permanecem inalterados.

### **3.3 Desigualdade de oportunidades na educação e desigualdade racial no Brasil**

As pesquisas que privilegiam a questão racial tornam perceptível, na sociedade brasileira, a materialização de uma lógica da segregação ancorada em estereótipos e preconceitos raciais disseminados e fortalecidos ao longo dos anos pelo discurso competente científico,<sup>41</sup> abarcando, por longo tempo, instituições sociais como a família e os meios de comunicação.

Para uma análise da história do negro na educação brasileira, coerente e fundamentada, deve-se levar em conta o espaço escolar em suas diferentes interfaces com a sociedade. Os conflitos que a atingem interferem no sujeito histórico aluno, em sala de aula. Nessa vertente, é preciso compreender a educação em seus diversos matizes.

Um exemplo seria a educação na sua relação com o universo simbólico, considerando “os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar” (Gomes, 2002). Esta “construção” interfere diretamente no rendimento do aluno.

A escola é considerada o *locus* privilegiado para a educação em direitos humanos, porque nela se dá a formação por meio da transmissão cultural. Nesse sentido, valores e hábitos se perpetuam extrapolando o ambiente escolar e influenciando a convivência social, no seu sentido mais amplo.

Para alguns autores que se vinculam à tradição marxista (Ponce, 2000; Ribeiro, 2000; Manacorda, 2000) a escola é vista como o local onde ocorre a

---

<sup>41</sup> Refiro-me as produções “científicas” que reforçam uma visão deturpada sobre os negros e que foi, por muitos anos, tida como “verdade” absoluta (Nina Rodrigues, Silvio Romero, Gilberto Freyre etc.).



reprodução dos valores da classe dominante, palco de lutas e conflitos, reflexo da problemática vivenciada pela sociedade como um todo. Seria, então, o espaço onde esses saberes vinculados à classe dominante seriam reproduzidos.

Ancorada na pedagogia crítica destaco que o conhecimento nunca é neutro e objetivo. “O conhecimento é uma construção social profundamente enraizada em um nexos de relações de poder” (MacLaren, 1999).

No universo deste estudo, a escola é percebida como uma arena onde diferentes interesses se digladiam. Assim, busca-se indagar como e por que o conhecimento foi construído de forma a beneficiar os brancos em detrimento dos negros.

A escola é aqui percebida como um sistema complexo de relações sociais, por isso é local onde deveria ocorrer diferentes apropriações do saber, visto serem redimensionados por “olhares” autônomos. Se isso não ocorre, há que se preocupar e questionar os porquês. Daí a necessidade de se observar “por que o conhecimento é construído da maneira como é, e como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante, enquanto outras claramente não são” (MacLaren, 1999).

Constata-se uma pretensão de esquecimento, negação e silenciamento sobre algumas temáticas que têm um cunho estratégico, que precisa ser analisado. Tal atitude integra uma construção simbólica e ideológica advinda de uma dada cultura hegemônica européia, que legitima o discurso racista da superioridade do branco em relação ao negro.

É preciso ficar alerta a esses dados. São de fundamental importância para a desmistificação do “determinismo biológico” que situa o negro como raça inferior. Esta informação é condição *sine qua non* na divulgação de estatísticas que comparam brancos e negros.

Muitas vezes, ao se trabalhar estatisticamente as diferenças que acometem estes grupos, não considerando as conjunturas históricas que os envolvem, ao invés de esclarecer sobre a desigualdade racial brasileira gera-se um efeito contrário – à falsa consciência que os números induzem – à estática “inferioridade” do negro. O que é uma falácia. Os negros têm avançado, mas continuam em posição inferior ao branco. Afinal, anos de estudo os separam. Este é o fato.

Pensar assim não inviabiliza, em hipótese alguma, a necessidade de se indagar sobre os reais motivos históricos, econômicos e sociais dessa diferenciação, que se estende há anos.

Os indicadores educacionais expõem com nitidez a intensidade e o caráter estrutural do padrão desta discriminação racial, no Brasil. Neste sentido, o papel do aparelho governamental buscando corrigir estas disparidades é de fundamental importância.

Neste universo, trabalhar com temas como raça/cor, etnia e gênero é uma necessidade inadiável. Educar para a diversidade, por uma sociedade mais justa,

pela busca da equidade de tratamento para brancos e negros, passa, necessariamente, por esses canais de discussão.

A assistência da União aos Estados e Municípios é essencial para que de fato o ensino possa ser ministrado dentro do caráter de respeito à pluralidade de idéias, de apreço à tolerância e de divulgação de diferentes manifestações culturais como apregoa a LDB nº. 9.394/1996.<sup>42</sup>

A observação de Nascimento (2005) reforça a urgência no aprofundamento no trato da questão racial no espaço escolar:

Quando lia as provas daquele vestibular (Unicamp/2001) não deixei de pensar nos alunos negros que participaram, participam e ainda continuarão participando de aulas que escutam dos professores e lêem nos livros que seus antepassados eram “anônimos”, “escravos coisa”, uma “patologia social”, que só conseguiam ter discernimento das coisas quando fugiam, se revoltavam ou se suicidavam. Fico imaginando como eles devem se sentir ao ouvir isto, ainda mais na escola, em meio a colegas mestiços e brancos.

Citando Moisés (2001), Nascimento conclui: “(...) ler ou ouvir falar de um antepassado – que está presente na cor da pele do indivíduo – de forma depreciativa, pode contribuir para a construção de um autoconceito negativo, diminuindo a auto-estima do aluno”.

Tem-se claro que esse é um fenômeno histórico que já se arrasta há mais de 400 anos, e não se restringe ao espaço educacional “[...] Mas é pelo menos na escola que se deveria ter uma visão mais crítica e objetiva das raízes do preconceito e discriminação raciais, e nunca conclusões que, hoje, depreciem a história dos próprios negros no passado” (Nascimento, 2005).

É preciso, sim, ressaltar outras facetas dos sujeitos históricos escravizados, sem, contudo, negar todas as mazelas pelas quais passaram. Afinal, em pleno século XXI, quando se observa o aumento contínuo dos níveis de escolaridade média dos brasileiros, a população negra ainda mantém cerca de dois anos de estudo a menos que as populações brancas. Diferença essa há muito inalterada.

Segundo os dados do IBGE, entre as regiões, a Sudeste apresenta o índice mais elevado de escolarização (média de sete anos de estudo); no outro extremo encontra-se a Região Nordeste, com uma média de 4,7 anos de estudo. Além disso, no período de 1996 a 2001, o número de crianças fora da escola no Sudeste foi reduzido de 5,9% para 2,6%. No Nordeste, a redução foi de 13,6% para 4,8%, apesar de continuar possuindo a taxa mais elevada do País de crianças fora da escola (Inep, 2003b).

---

<sup>42</sup> Um exemplo claro de possibilidades de atuação governamental tem sido a destinação de recursos para projetos de capacitação de docentes, em nível nacional, para a implementação da Lei nº 10.639/2003, voltada para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.



Depreende-se dos dados que as políticas universalistas minoram a precariedade da situação educacional brasileira como um todo, entretanto, interfere pouco nas disparidades regionais. A busca da equidade regional, no Brasil, dialoga de perto com a questão racial. Basta verificar que a composição populacional de negros no Nordeste e Norte é a maior do País, assim como a precariedade dos indicadores econômicos, sociais e educacionais. E isso exige maior atenção do poder público.

### 3.4 Analfabetismo

As taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade seguiram a tendência de queda verificada nos últimos anos para todos os grupos de idade, cor ou raça. No Brasil, a taxa de analfabetismo é bem menos acentuada para as populações brancas (7,1%), em relação às populações preta (16,9%) e parda (16,8%); mais do dobro observado para brancos (Tabela 3 e Gráfico 2).

A Região Nordeste é a que mais se destaca em número de analfabetos com 15 anos ou mais de idade – brancos (17,7%), negros<sup>43</sup> (52,2%), perfazendo um total de 18,5% a mais do que a taxa registrada para o País. A Região Centro-Oeste com 6,9% de brancos e 26,3% de negros, a Região Norte com 7% e 25%; a Sul com 5,2% e 24,1% e a Sudeste com 5,2% e 21,5%. No Brasil como um todo, o número de analfabetos negros é o dobro do número de analfabetos brancos.

A distância numérica entre analfabetos brancos e negros é maior no Nordeste (34%) e menor no Sudeste (16%). No Norte e no Sul a diferença fica em torno de 18% e no Centro Oeste em 19% (Tabela 3 e Gráfico 2).

**Tabela 3 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as grandes regiões – 2003**

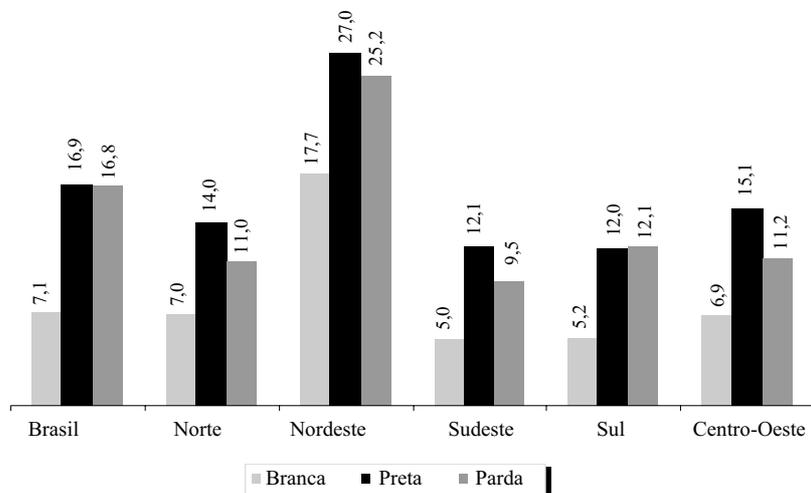
Grandes regiões	Total	Cor		
		Branca	Preta	Parda
Brasil <sup>(1)</sup>	11,6	7,1	16,9	16,8
Norte <sup>(2)</sup>	10,1	7,0	14,0	11,0
Nordeste	23,2	17,7	27,0	25,2
Sudeste	6,8	5,0	12,1	9,5
Sul	6,4	5,2	12,0	12,1
Centro-Oeste	9,5	6,9	15,1	11,2

Fonte: IBGE – Pnad 2003.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclui a população rural.

<sup>43</sup> Negros é igual à somatória de pretos e pardos.



**Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as grandes regiões – 2003**

Fonte: IBGE – Pnad 2003.

Em relação ao analfabetismo funcional a queda mostrou-se mais acentuada, sobretudo, para população de cor preta no Nordeste, em torno de 35%. Enquanto para a branca e a parda a redução foi de 26%. No Centro-Oeste, também houve redução acentuada das taxas, com queda de 45,5% para pretos, 34,3% para brancos e 29,1% para pardos. Vale ressaltar que a diferença nas taxas de analfabetismo funcional, em 2003, entre brancos, pretos e pardos permaneceu acentuada, 18,4%, 32,1% e 32,5%, respectivamente (Tabela 4 e Gráfico 3).

**Tabela 4 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as grandes regiões – 1993/2003**

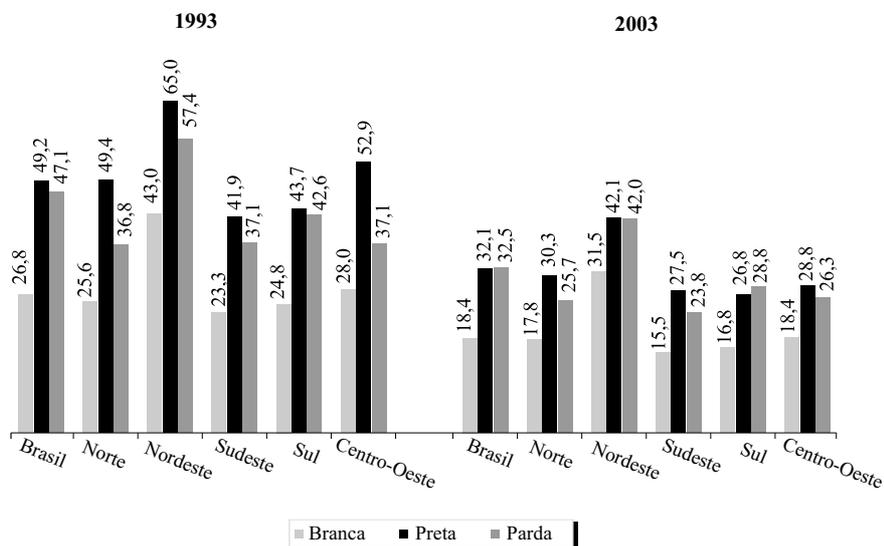
Grandes regiões	Total	Cor					
		Branca		Preta		Parda	
		1993	2003	1993	2003	1993	2003
Brasil <sup>(1)</sup>	24,8	26,8	18,4	49,2	32,1	47,1	32,5
Norte <sup>(2)</sup>	23,8	25,6	17,8	49,4	30,3	36,8	25,7
Nordeste	39,0	43,0	31,5	65,0	42,1	57,4	42,0
Sudeste	18,7	23,3	15,5	41,9	27,5	37,1	23,8
Sul	18,8	24,8	16,8	43,7	26,8	42,6	28,8
Centro-Oeste	22,9	28,0	18,4	52,9	28,8	37,1	26,3

Fonte: IBGE – Pnad 2003.

(<sup>1</sup>) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(<sup>2</sup>) Exclui a população rural.





**Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as grandes regiões – 1993/2003**

Fonte: IBGE – Pnad 1999; Pnad 2003.

Em 2003, o governo brasileiro lançou o programa “Brasil Alfabetizado”, que pretendia alfabetizar 20 milhões de pessoas até 2006. Sifuentes (2003) já alertava para a relação intrínseca entre o número de analfabetos funcionais e os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003, “onde 59% dos alunos matriculados em escolas públicas não compreendem o que lêem – são os chamados analfabetos funcionais (...) sendo a maior parte deles formada por afro-descendentes”.

Atualmente, os dados não são dos mais animadores. O negro, em idade adulta, ainda é a maioria entre os analfabetos. Mas há sinais de pequenas alterações. Uma delas foi a variação populacional dos autodeclarados negros mencionada anteriormente e a maior inserção dos negros nos espaços educacionais. Embora não se possa dizer que houve uma redução na distância que separa brancos e negros.

Salvo esses pequenos indícios verifica-se, pelos dados coletados pelo Inep/MEC, por meio de mecanismos de avaliação nacional como o Saeb e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que em relação ao ensino fundamental, a situação não avançou muito em termos qualitativos. O nível dos alunos nas séries finais do ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e médio (3º ano) permanece em sua maioria, crítico e muito crítico.

Sifuentes (2003) faz coro ao que retomamos na introdução deste estudo ao afirmar “O analfabetismo tem, sem dúvida, raízes no escravagismo e na exclusão social” e para acrescentar, diríamos, nas práticas racistas cotidianas e no mito da democracia racial que ainda persistem. O quadro educacional traçado abaixo não deixa dúvidas sobre essa afirmação.

### 3.5 Educação infantil

#### 3.5.1 Creche

Em 2002, a presença de crianças brancas nas creches era 18,7% superior à de crianças negras, 59,1% para 40,4%, respectivamente. Possivelmente, o fato de existirem mais creches privadas do que públicas seja um dos motivos, considerando que a obrigatoriedade do ensino público e gratuito era apenas a partir dos 7 anos, idade de ingresso no ensino fundamental. Na pré-escola a diferença permanece, mas diminui para 3,1 % (Tabela 5).

**Tabela 5 – Percentual de estudantes por cor/raça, segundo o curso que freqüentam – Brasil 2002**

Nível de ensino	Total	Branca	Negra <sup>(1)</sup>	Amarela
Creche	100,0	59,1	40,4	0,5
Pré -Escola	100,0	51,5	48,4	0,4
E. Fundamental	100,0	46,4	53,2	0,2
E. Médio	100,0	55,6	43,9	0,4
Ed. Superior	100,0	75,9	23,1	0,8
Mestrado/Doutorado	100,0	81,5	17,6	0,9

Fonte: IBGE – Pnad 2002.

(1) Somatória de pretos e pardos.

Em 2005, foi realizado o primeiro Censo Escolar que contém o item raça/cor autodeclarada. O mesmo constitui-se em um poderoso instrumento de análise da composição racial da educação brasileira, da educação infantil à educação básica.

Em 2005, o número de matriculados negros foi de 39,25%, para 43,30% de brancos matriculados (Tabelas 5 e 6).

**Tabela 6 – Número de matrículas inicial na educação infantil – Creche, por raça, segundo as grandes regiões – 2005**

Raça	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Total</b>	<b>1.414.343</b>	<b>67.392</b>	<b>352.954</b>	<b>658.816</b>	<b>247.447</b>	<b>87.734</b>
Branca	612.428	14.106	93.190	329.487	140.749	34.896
Negra <sup>(1)</sup>	555.264	38.671	198.985	237.779	41.406	38.423
Amarela	17.288	1.232	6.312	6.488	1.765	1.491
Indígena	2.121	1.029	1.442	1.593	594	326
Não-declarada	224.682	12.657	53.025	83.469	62.933	12.598

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2005.

(1) Somatória de pretos e pardos.

Em 2005, as regiões com maior número de matrículas foram: Sudeste (46,6%), Nordeste (25,0%), Sul (17,5%), Centro-Oeste (6,2%) e Norte (4,80%).



A Região Sudeste registrou 329.487 matrículas de crianças brancas nas creches, para 237.779 de negras. Isto corresponde a 23,30% de brancas matriculadas para 16,80% de negras, perfazendo uma diferença de 6,5% a mais de crianças brancas.

Em contraste, na Região Nordeste, o percentual de crianças brancas matriculadas foi de 6,6% e 14,0% de negras, correspondendo a 7,4% a mais de crianças negras matriculadas. Na Região Sul, o percentual de crianças brancas foi de 10% e 2,9% de negras, perfazendo uma diferença de 7% de brancas a mais. A Região Centro-Oeste apresentou um maior equilíbrio entre a participação de crianças negras e brancas nas creches. O percentual de brancas matriculadas foi de 2,5% e o de negras de 2,7%. A Região Norte registrou 1% de crianças brancas matriculadas e 2,7% de negras, perfazendo uma diferença de 1,7% na matrícula de crianças negras (Tabela 6).

### 3.5.2 Pré-escola

No Brasil, em 2005, o número de matrículas de crianças negras na pré-escola foi de 2.451.568, correspondendo a 42,34% do montante total de matrículas declaradas. Dessas, 1.272.685 eram do sexo masculino e 1.178.883 do sexo feminino, correspondendo respectivamente, 51,9% e 48,1%. A presença de crianças negras do sexo masculino foi 3,8% maior do que crianças do sexo feminino (Tabela 7).

Já o número de matrículas de crianças brancas foi de 2.324.136, correspondendo a 40,1% do montante total de matrículas na pré-escola. Desse total, 1.176.116 eram do sexo masculino e 1.148.020 do sexo feminino, correspondendo, respectivamente, a 50,6% e 50,7% do número de matrículas declaradas (Tabela 7).

Nota-se que, no geral, que o percentual de crianças brancas e negras é quase equivalente. A menor presença registrada no Brasil foi a de crianças brancas do sexo feminino. Os meninos são a maioria nesta etapa da educação infantil (Tabela 7).

As matrículas de crianças negras de 2002 para 2005 sofreram uma queda de 6,1%: de 48,4% para 42,3%. As matrículas de crianças brancas diminuíram 11,4%: de 51,5% para 40,1%. Comparando as variações nos percentuais de matrículas percebe-se que a redução para crianças negras foi inferior em 5,3% (Tabelas 5 e 7).

Considerando a soma de matrículas de crianças brancas e negras na pré-escola, teremos os seguintes percentuais regionais: Sudeste (41,25%), Nordeste (32,9%), Sul (11,1%), Norte (8,8%) e Centro-Oeste (5,9%) (Tabela 7).

O aumento mais significativo de matrículas de crianças negras na pré-escola, em 2005 (Tabela 7), considerando a somatório crianças negras do sexo masculino e feminino, ocorreu, respectivamente, nas regiões: Nordeste (45,2%), Sudeste (38,9%), Norte (12,5%), Centro-Oeste (5,8%) e Sul (3,5%).

**Tabela 7 – Número de matrículas inicial na educação infantil – Pré-escola, por raça/cor e sexo, segundo as grandes regiões – 2005**

Raça	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Masculino</b>						
Total	5.790.670	510.846	1.905.089	2.389.079	645.949	339.707
Branca	1.176.116	50.590	252.400	621.934	182.906	68.286
Negra <sup>(1)</sup>	1.272.685	158.491	578.354	416.372	45.683	73.785
Amarela	40.552	4.131	18.903	12.386	2.256	2.876
Indígena	17.802	6.211	5.632	3.757	842	1.360
Não-declarada	457.473	40.206	122.694	166.854	100.446	27.273
<b>Feminino</b>						
Branca	1.148.020	52.171	251.598	603.222	174.152	66.877
Negra <sup>(1)</sup>	1.178.883	149.204	530.470	389.085	41.638	68.486
Amarela	42.252	4.429	20.651	12.262	2.252	2.658
Indígena	19.345	6.141	5.902	4.687	1.199	1.416
Não-declarada	437.542	39.272	118.485	158.520	94.575	26.690

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2005.

(1) Somatória de pretos e pardos.

Considerando a distribuição regional de crianças negras em idade pré-escolar matriculadas, ou seja, na faixa etária de 5 a 6 anos (Tabela 10), teremos: Nordeste (79,7%), Sudeste (79,8%), Norte (72,3%), Centro-Oeste (65,8%) e Sul (65,8%).

Ressalta-se, todavia, que o acesso não tem sido acompanhado de permanência no espaço escolar e nem rendimento equitativo. É visível o aumento de crianças negras da pré-escola para o ensino fundamental. Entretanto, à medida que se avança no nível de escolarização, a presença das populações negras diminui drasticamente.

Vale mencionar que, esse aumento relativamente recente de negros no ensino fundamental reflete a exclusão a que ficaram relegados ao longo da história brasileira. A universalização e a obrigatoriedade do ensino fundamental são a garantia de sua presença. Na medida em que não há uma legislação que garanta acesso ao ensino superior, por exemplo, a queda é constatada.

### 3.6 Ensino fundamental

Recentemente houve a alteração da LDB nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.<sup>44</sup>

<sup>44</sup> A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando o art. 32 a vigorar com a seguinte redação: “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (...)”.



O ensino fundamental é, por força da lei, obrigatório e gratuito nos estabelecimentos públicos. A partir deste ano, 2006, o critério de acesso passa a ser a idade mínima de 6 anos de idade para o ingresso no primeiro ano de escolaridade. Com essa alteração, compete aos Estados e aos municípios, com a assistência da União, ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental para atender a essas crianças.

A oferta de vagas para crianças de 7 a 14 anos foi uma das demandas atendidas nas últimas décadas. O acesso universal e gratuito é que respalda a presença negra no ensino fundamental (da 1ª à 8ª série).

Atualmente, o atendimento à população em idade de 7 a 14 anos ainda não está universalizado para todas as regiões, chegando a 97,7%, 97,4% e 96,5%, respectivamente, no Sudeste, no Sul e no Centro-Oeste. As menores taxas referem-se ao Nordeste (95,2%) e ao Norte (93,4%).

Isto significa que, ainda, cerca de três milhões de crianças em idade de 7 a 14 anos estão fora da escola.

No que se refere à expectativa de conclusão do ensino fundamental, os números apresentados em 2002 expressam as diferenças regionais, sendo a taxa de conclusão esperada para o Sudeste de quase 70%, e, para o Sul, de 64,1%. Em contraste, no Centro-Oeste e Nordeste, a taxa fica em torno de 50% e o Norte, 37,8% (Inep, 2003b).

**Tabela 8 – Censo Escolar 2005 – Número de matrículas inicial no ensino fundamental regular, por raça/cor e sexo, segundo as grandes regiões**

Raça/cor	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Masculino</b>						
Total	33.534.561	3.348.370	11.189.835	12.324.167	4.227.181	2.445.008
Branca	5.655.886	295.260	1.233.337	2.653.847	1.064.574	408.868
Negra <sup>(1)</sup>	8.242.360	1.101.600	3.675.803	2.484.988	305.166	606.317
Amarela	203.158	24.601	88.403	59.648	11.510	18.996
Indígena	137.745	45.256	33.643	30.138	8.935	19.773
Não-declarada	2.996.497	246.244	699.084	1.056.492	799.212	195.465
<b>Feminino</b>						
Branca	5.568.218	298.485	1.232.792	2.630.683	1.003.940	402.318
Negra <sup>(1)</sup>	7.729.602	1.034.963	3.426.722	2.410.038	284.065	573.814
Amarela	219.225	25.434	99.487	63.283	11.008	20.013
Indígena	133.644	40.508	32.241	32.974	9.118	18.803
Não-declarada	2.716.712	236.019	668.323	902.076	729.653	180.641

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2005.

(1) Somatória de pretos e pardos.

No estudo sobre a *Trajatória da Mulher na Educação Brasileira: 1996-2003*, publicado em 2005 pelo Inep, registrou-se nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série), que a presença de meninas estava diminuindo, embora ainda fosse maior que a de meninos.

A tendência de crescimento relativo do sexo masculino que começa a se esboçar nas séries iniciais parece, portanto, se acentuar. Isso poderia ser visto como consequência do predomínio do sexo masculino que existe no Brasil entre a população de 0 a 20 anos. Mesmo assim, convém lembrar que a diferença populacional não é tão elevada e que outros fatores de ordem social ou econômica poderiam estar determinando essas alterações. (Godinho *et al.*, 2005).

Questionou-se se a maior presença de meninas nessa etapa teria a ver com a inserção precoce das crianças do sexo masculino no mercado de trabalho, e se teria maior compatibilidade entre o trabalho feminino e a escola.

Considerando os dados do Censo Escolar 2005, o quadro anterior mudou totalmente. Há o predomínio de crianças do sexo masculino no ensino fundamental, sejam brancos ou negros, e em todas as regiões.

Já em relação aos indígenas e amarelos há algumas exceções. As matriculadas do sexo feminino superam as do sexo masculino em algumas regiões: as autodeclaradas amarelas nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste, e as auto-identificadas indígenas, nas regiões Sul e Sudeste (Tabela 8).

Como não existe registro detalhado sobre raça/gênero no ensino fundamental, anterior aos dados acima, não será possível fazer uma análise comparativa com outros anos entre o número de matrículas de mulheres negras e brancas. Seria importante também identificar os fatores que estão determinando o crescimento relativo das pessoas do sexo masculino, no ensino fundamental, revertendo a tendência anterior demonstrada no estudo sobre a *Trajatória da Mulher na Educação Brasileira: 1996-2003*.

**Tabela 9 – Número e variação da matrícula no ensino fundamental Brasil e regiões – 1995/2001/2005**

Brasil e regiões geográficas	1995	2001	Varição percentual 1995/2001	2005	Varição percentual 1995/2005
Brasil	32.668.738	35.298.089	8,5 %	33.534.561	-4,99%
Norte	2.764.855	3.272.305	18,35 %	3.348.370	2,32%
Nordeste	10.145.208	12.430.998	22,53 %	11.189.835	-9,98%
Sudeste	13.021.329	12.672.107	-2,68 %	12.324.167	-2,74%
Sul	4.402.612	4.379.710	-0,52 %	4.227.181	-3,48%
Centro-Oeste	2.334.734	2.542.969	8,92 %	2.445.008	-3,85%

Fonte: MEC/Inep – Saeb 2001 e Censo Escolar 2005.

Como vemos na Tabela 9, houve uma variação regional desigual nos percentuais de matrículas no ensino fundamental. Registrou-se um acréscimo de 8,5% de matriculados no período de 1995 a 2001. Tendo esse número decaído para -4,99%, ao se estender até 2005. Nota-se que, de 1995 para 2005, caminha-se para a correção do fluxo escolar.



Um olhar mais detalhado reflete as disparidades regionais que acometem nosso País. No período que vai de 1995 a 2001, enquanto nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste a variação foi de 22,53%, 18,35% e 8,92%, respectivamente; nas regiões Sudeste e Sul houve um decréscimo de matrícula, respectivamente, – 2,68% e –0,52%, o que corrobora com os percentuais apontados anteriormente. A Região Nordeste embora tenha avançado mais em número de matrículas, o que não deixa de ser significativo em relação à correção do fluxo escolar, ainda continua em defasagem em relação às demais regiões.

Ao se estender a análise de 1995 a 2005, constata-se que houve reduções significativas no número de matrículas: Norte (2,32%), Nordeste (–9,98%); Centro-Oeste (–3,85), Sudeste (–2,74) e Sul (–3,48).

Em 2003, a Região Nordeste já liderava o ranking de matrículas no ensino fundamental. Possuía entre as crianças matriculadas, na faixa etária de 7 a 14 anos, 96,6% de crianças brancas e 95,8 de negras. A Região Norte registrou 97,1% de crianças brancas e 95,5% de negras. Evidencia que as crianças brancas superaram em 1,6% a presença de crianças negras (Tabela 10 e Gráfico 1).

**Tabela 10 – Taxa de escolarização, independente do nível de ensino, das pessoas de 5 a 24 anos de idade, por cor e grupos de idade segundo as grandes regiões – 2003**

Grandes regiões	5 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos
<b>Branca</b>					
Brasil <sup>(1)</sup>	<b>80,6</b>	<b>98,1</b>	<b>85,6</b>	<b>52,9</b>	<b>29,9</b>
Norte <sup>(2)</sup>	73,6	97,1	83,9	57,6	32,6
Nordeste	84,4	96,6	83,5	58,7	33,2
Sudeste	84,8	98,7	87,7	52,3	28,6
Sul	71,4	98,3	82,8	48,0	30,0
Centro-Oeste	76,0	97,6	86,4	56,7	30,8
<b>Preta e parda</b>					
Brasil <sup>(1)</sup>	<b>77,0</b>	<b>96,4</b>	<b>79,2</b>	<b>50,5</b>	<b>23,4</b>
Norte <sup>(2)</sup>	72,3	95,5	80,1	55,8	29,6
Nordeste	79,7	95,8	78,6	55,7	26,9
Sudeste	79,8	97,4	80,0	45,4	18,0
Sul	65,7	96,8	75,9	32,8	18,3
Centro-Oeste	65,8	96,7	80,3	45,5	22,2

Fonte: IBGE – Pnad 2003.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive a população rural.

Outros fatores interferem também nesta análise, como o fluxo escolar, as taxas de promoção, repetência e evasão escolar. Os esforços empreendidos na última década na correção do atraso no fluxo escolar promoveram um aumento no número de alunos de 5ª a 8ª série. Há mais alunos nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) do que nas séries iniciais (1ª a 4ª); o que indica uma melhora

no fluxo, nessa etapa. Mas a distorção idade/série ainda permanece alta, principalmente, se considerarmos o recorte racial, além é claro, de refletir as diferenças regionais.

Os dados referentes às taxas de escolaridade líquida e de atendimento no ensino fundamental demonstram uma realidade educacional bastante desfavorável para a população negra. A maior distorção é a verificada na taxa de eficiência, que indica a taxa esperada. Traduz as condições de permanência na escola e de aprendizagem. Considerando as porcentagens obtidas em 2000, os participantes brancos registraram 22,03 pontos percentuais a mais que os participantes negros. Essa diferença permanece em 2003, passando para 19,6%. Diferença essa ainda considerável (Tabela 11).

**Tabela 11 – Taxa de permanência na educação básica na faixa etária de 7 a 14 anos, por raça/cor – Brasil – 2000/2003**

Níveis de ensino	Ano			
	2000		2003	
	Brancos	Negros	Brancos	Negros
<b>Pré-escola</b>				
Taxa de Escolaridade Bruta	...	...	...	...
Taxa de Escolaridade Líquida	...	...	...	...
Taxa de Atendimento	63,94	59,04	70,26	66,91
Taxa de Eficiência	...	...	...	...
<b>Ensino fundamental</b>				
Taxa de Escolaridade Bruta	117,11	125,06	117,76	128,19
Taxa de Escolaridade Líquida	91,70	87,76	95,14	92,87
Taxa de Atendimento	96,21	93,05	98,11	96,39
Taxa de Eficiência	57,33	35,30	60,14	40,54

Fonte: Pnud/Cedeplar. *Atlas racial brasileiro*, 2004. Elaborado a partir do Censo Demográfico 2000 e da Pnad 2003.

Subjaz a esta visão macro, um detalhe importante que tem passado despercebido nos números divulgados. Em 2000, os autodeclarados negros obtiveram 35,30 pontos percentuais, em 2003 registraram 40,54 pontos percentuais. Ou seja, ampliaram 5,24 pontos percentuais. Os que se identificaram como brancos passaram de 57,33 pontos percentuais (2000) para 60,14 pontos percentuais (2003) tendo uma variação de 2,81 pontos percentuais. Comparando, brancos e negros, os autodeclarados negros superaram em 2,43 pontos percentuais os auto identificados brancos. Diferentemente do que pensa a maioria das pessoas, os negros têm avançado mais que os brancos em termos de rendimento.

Embora os auto-identificados negros apresentem, no geral, percentuais inferiores aos brancos; ao se comparar os percentuais dos autodeclarados negros em 2000/2003, e da mesma forma os autodeclarados brancos em 2000/2003, percebe-se um avanço maior dos negros em relação aos brancos. Todavia, há mais de três gerações, a diferença entre brancos e negros se mantém quase inalterada.



Em se tratando de diminuir as desigualdades raciais, é preciso políticas específicas para as populações negras, no sentido de impedir a manutenção desta disparidade entre brancos e negros nas gerações futuras.

Os resultados observados na Tabela 11 evidenciam a inadequação do ensino ofertado à demanda das camadas sociais menos favorecidas, em especial às crianças negras. Um dos focos deste estudo explora, justamente, a relação rendimento e pertencimento racial. Relação essa que só passou a ter maior visibilidade muito recentemente.

Considerar o enfoque da temática étnico-racial na análise dos dados intra e extra-escolares significa, entre outras coisas, um avanço na quebra do mito da democracia racial que ainda vigora no País e sustenta a “invisibilidade” social, que envolve as populações negras. Pensar o espaço escolar dentro da perspectiva da pluralidade cultural e da diversidade envolve repensar a gestão escolar, o currículo, o material didático e a formação de professores. Dentre outras coisas, não se pode esquecer que a escola se reveste de um poder legitimador. Segundo Cavalleiro (2003):

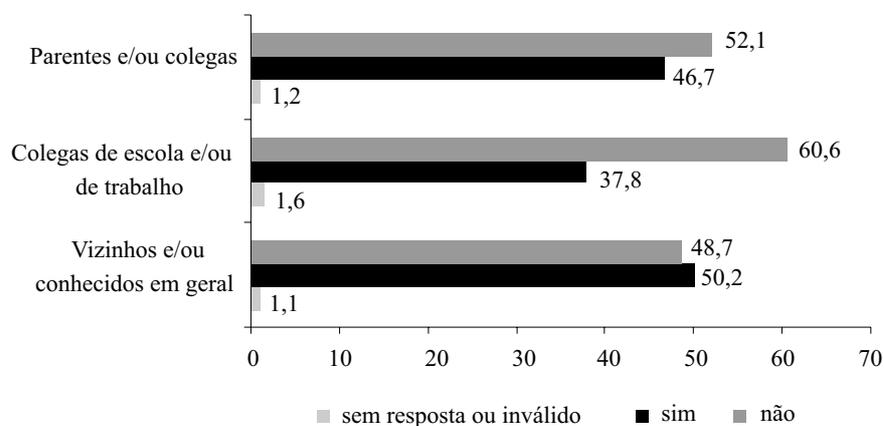
A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo.

E não é só. Adentrar no universo das questões raciais que assolam o País há séculos significa (in)formar toda a população brasileira, para que esta perceba em que momentos tem se comportado de uma forma preconceituosa e discriminatória em relação aos negros. A luta travada pelos ativistas do movimento negro e simpatizantes busca alertar a população brasileira como um todo, para que revejam práticas e posturas que atingem, cotidianamente, as populações negras, em especial, as crianças negras.

Como fizemos referência na introdução deste trabalho, romper com o racismo não é tarefa das mais fáceis. Vive-se numa sociedade que nem ao menos se reconhece como parte do problema. Estudos realizados mostram que a sociedade brasileira é preconceituosa. Muitos dizem conhecer alguém racista, mas nunca o são. Essa realidade se repete em sala de aula. O Gráfico 4 mostra os resultados abstraídos das respostas dos participantes do Enem/2004.

Em 1995, uma pesquisa da *Folha de S. Paulo* (apud Bento, Silva, 1999) relatava que somente 19% dos brasileiros admitiam serem, eles mesmos, racistas, embora 89% concordassem que a sociedade brasileira é racista.

Quase dez anos depois, o perfil dos participantes do Enem/2004 registrado por meio dos questionários socioeconômicos, mostrou que 95% não se consideram racistas. No entanto, afirmam ter parentes e/ou colegas racistas (46,7%), colegas da escola ou de trabalho (37,8%) e ter vizinhos ou conhecidos (50,2%) (Gráfico 4).



**Gráfico 4 – Você conhece alguém racista?**

Fonte: *Informativo Inep*, v. 2, n. 66, 23 nov. 2004.

Com base nesses dados, surge o primeiro grande impasse: por não se considerarem racistas, os entrevistados projetam para a “sociedade”, como uma entidade abstrata, a responsabilidade pelo preconceito, não eles. Essa realidade não difere da que se percebe nas salas de aula de todas as etapas da educação básica até aqui percorridos.

Fruto ou não de posturas acríticas e/ou refratárias a discussões mais aprofundadas sobre a temática racial, desconsiderar essas posturas significa não interferir no processo de exclusão a que as populações negras têm sido relegadas, e essa com certeza não é a melhor alternativa. Afinal, são 47% de pessoas pretas e pardas alvos desse paradoxo psicocultural que integra o complexo processo de formação das ideologias racistas no Brasil, desde o período da colonização. A mestiçagem e o preconceito de cor combinaram-se em proporções diferentes, “o que não anula nem exclui o racismo ideológico, estético e cultural, que nunca deixou de existir, até os dias de hoje, no Brasil” (Leonardi, 1996).

Em relação aos dados captados nos questionários supracitados (Gráfico 4), indago se, um dos motivos para que 95% dos participantes Enem/2004 projetem a discriminação para o outro, seria o fato de parte desses estudantes não terem ousado romper com a localização social (Berger, 1986) que lhes foi reservada. Acabam por naturalizar, o que é cultural. Residem nas periferias, estudam em escolas precárias e convivem em locais em que a maioria da população é negra e pobre. A discriminação acaba se tornando “lugar comum”.

Muitos cidadãos sejam eles, brancos ou negros, agem de forma discriminatória, mas não o percebem. Os negros, especificamente, em seu cotidiano, assumem as piadas, os “apelidos”, as referências à sua aparência, como algo “natural” (mesmo que se sintam magoados e ofendidos). E os reproduzem, assim como os brancos.



Segundo Milton Santos,<sup>45</sup>

lugares e sistemas de lugares, pelas suas características econômicas, demográficas e sociais constituem fatores relevantes da explicação das diferenciações geográficas da atividade educacional. A presença mais densa de estabelecimentos de ensino, professores e alunos no litoral, nas zonas de agricultura rica e de urbanização mais avançada tem esse fundamento. Criam-se especializações produtivas e especialização educacionais, enquanto grandes cidades são os lugares da variedade e da complexidade, inclusive quanto à pesquisa científica. (...) Isso, aliás, não se dá apenas com a educação, mas, também, com todos os outros aspectos da vida social no território. E esse não é um processo natural, como frequentemente apresentado, mas o resultado de decisões políticas.

O trato diferenciado em função da cor e da condição socioeconômica, na maioria das vezes, só se torna perceptível quando ousam romper com “sua” localização social alçando espaços e posições destinadas a populações brancas, de nível socioeconômico mais alto. Neste universo, seja por ter adquirido um nível de consciência maior (quase sempre, devido ao acesso à educação), seja pelo fato do preconceito ser mais explícito, fica mais clara a disparidade racial brasileira.

Essas disparidades atingem a população negra, em todos os níveis. Há uma clara diferenciação racial ocorrendo em termos de distribuição de bens e serviços. Esta desigualdade constituinte dos territórios integra também o espaço escolar, assim como fora dele, e faz com que os alunos negros enfrentem situações de discriminação, que interferem em seu rendimento escolar.

Alves e Soares (2003), baseados nos dados do Saeb de 2001, constatam que as grandes desigualdades sociais da realidade brasileira atingem também o espaço educacional. Ao analisarem, principalmente, os resultados do teste de matemática da 8ª série do ensino fundamental,<sup>46</sup> muitas das “verdades” pré-estabelecidas (não só pelo senso comum), por exemplo, a pseudo-inferioridade do negro, são questionadas.

Na relação entre proficiência e nível socioeconômico, o que é o mais comumente usado, destacam que “não existe uma relação unívoca entre a proficiência e o índice de posição social. Muitos alunos, com níveis baixos, têm desempenho muito acima do que seria predito pelo gradiente” (Alves, Soares, 2003).

---

<sup>45</sup> “Quando o Estado deixa ao setor privado a regulação de aspectos essenciais da vida social, acaba por apenar a população de certas regiões com a produção de um círculo vicioso, mediante a superposição da oferta e da demanda nas áreas geográficas já privilegiadas” (Santos, 2001).

<sup>46</sup> Nesta etapa (8ª série) foram testados 50.300 alunos em todo o Brasil, organizados em 5.151 turmas, atendidos por 4.922 professores, em 4.065 escolas.

Na Tabela 12, observa-se que a proficiência média dos alunos brasileiros, 245 pontos, é muito baixa, e que entre os alunos brancos e pardos há uma diferença de 17,4 pontos, e de quase 28 pontos entre brancos e negros. Sublinham Alves e Soares (2003) que “essa é uma desigualdade real que vem se mantendo na mesma proporção em toda a série de levantamentos do Saeb”.

**Tabela 12 – Proficiência segundo raça dos alunos da 8ª série em matemática**

<b>Branco</b>	<b>Pardo</b>	<b>Negro</b>	<b>Total</b>
252,93	235,55	225,24	243,35
(52,05)	(45,13)	(41,56)	(49,48)

Fonte: MEC/Inep/Saeb.

Observação: Em parêntese, o desvio-padrão.

Considerando o nível socioeconômico dos alunos e o padrão cultural das famílias, chegaram às seguintes conclusões. Observaram pelo gradiente socioeconômico por raça do aluno que

o impacto da posição social na proficiência dos alunos brancos é bem maior do que para os alunos negros, ficando os alunos pardos numa situação intermediária. Entre os alunos com posição social mais baixa, a diferença entre os três grupos é mínima, enquanto nas posições mais privilegiadas, a proficiência entre eles se diferencia bastante, o que pode ser facilmente observado.

E concluem:

Isso significa que para os alunos negros subirem na escala de prestígio social não implica melhoria do nível de desempenho escolar na mesma proporção que ocorre com os alunos brancos (...). O gradiente deixa claro que a diferença de desempenho escolar observada entre alunos brancos, pardos e negros não encontra explicação somente na condição socioeconômica. (Alves, Soares, 2003).

A variação de desempenho entre um aluno branco, negro ou pardo não é independente da escola que ele frequenta. “Isso significa que a diferença observada entre esses estratos poderá ser acentuada ou reduzida, dependendo do ambiente escolar” (Alves, Soares, 2003).

Não há equidade no tratamento para crianças brancas e negras no espaço escolar e isso interfere no rendimento do aluno negro.

A diferença de desempenho entre brancos e negros cresce com o aumento tanto do nível sócio-econômico do aluno como das condições da escola. É maior na rede privada que na rede pública. Enfim, descontados os efeitos socioeconômicos dos alunos, a diferença aumenta em escola de mais alto nível socioeconômico e da rede privada, e diminui em escolas onde o atraso escolar é mais freqüente.



Um grande paradoxo, e o mais preocupante, segundo os autores, é que essas diferenças se acentuam na medida em que a escola passa a dispor de melhores condições de funcionamento. Diante dessas evidências, parece inquestionável o impacto do tratamento diferenciado dado às crianças negras no espaço escolar, e que isso atrapalha seu desempenho.

Estudos mostram que na 4ª e na 8ª séries do ensino fundamental, o grupo onde se verifica a maior proporção de alunos repetentes é o dos alunos que se declaram negros (Ferrão *et al.*, 2001). A experiência dos pais desses alunos negros é também de repetência e baixa escolaridade, o que reforça a questão do racismo interferindo no rendimento escolar do aluno.

Carvalho (2005) realizou uma pesquisa numa escola de ensino fundamental do Estado de São Paulo e constatou que a classificação racial feita pelos professores influencia no desempenho do aluno. Dentre outras questões interessantes, buscou-se obter informações acerca dos critérios utilizados para a avaliação da aprendizagem e do comportamento das crianças.<sup>47</sup>

Constatou-se que eram encaminhadas para o “reforço” tanto crianças identificadas “com problemas de disciplina”, quanto às elogiadas por seu desempenho acadêmico. Registrou-se o incômodo em lidar com as categorias do IBGE para se identificar, e identificar as crianças, principalmente os pardos e os pretos. Apesar disso, a raça atribuída pelas professoras correspondia a diferenças significativas na composição do grupo de reforço “enquanto percebiam 28% de todas as crianças da escola como negras (pretas ou pardas), no reforço essa proporção era de 38%”.

Dos brancos, 32% haviam recebidos elogios, e apenas 21% dos negros foram elogiados. Interessante constatar que para as crianças, a percepção de raça/cor foi bem diferente das professoras. Todavia, para alunos e professores, no que se refere à disciplina, os autotransclassificados como brancos estavam sobre-representados nos grupos em dez pontos percentuais. Conclui a autora do estudo:

sugerimos que, na escola, a heteroclassificação de raça seria influenciada pela existência ou não de problemas escolares – disciplinares ou de aprendizagem – considerados como parte constitutiva do *status* da criança, com uma nítida articulação entre pertencimento à raça negra, masculinidade e dificuldades na escola.

Ficou constatado: no ensino fundamental, os negros têm rendimento mais baixo. Ou se dá crédito a teorias racistas ou explora-se em profundidade a relação rendimento escolar e discriminação racial.

---

<sup>47</sup> Segundo Carvalho (2005), “elas afirmavam avaliar os alunos sob uma multiplicidade de instrumentos: trabalhos individuais sem consulta, do tipo “prova”; trabalhos em grupo feitos em classe e em casa; participação nas aulas; lições de casa; testes orais; elaboração de cartazes; etc.” Para o desempenho na aprendizagem consideravam “compromisso do aluno” ou “relação da criança com o cotidiano da escola”.

Vimos que à medida que avançam nas etapas de escolarização da educação básica, a presença dos negros diminui. No mesmo viés explicativo anterior, passemos a acompanhar a trajetória do negro no ensino médio.

### 3.7 Ensino médio

As diferenças são mais significativas no final da educação básica, em particular na 3ª série do ensino médio. Como foi dito, os esforços empreendidos, na última década, na correção do atraso escolar promoveram um aumento no número de alunos de 5ª a 8ª série (Inep, 2001). O mesmo não se pode dizer em relação ao ensino médio.

**Tabela 13 – Taxa de permanência no ensino médio, por raça/cor – Brasil 2000/2003**

Indicadores	Ano			
	2000		2003	
	Branços	Negros	Branços	Negros
Taxa de Escolaridade Bruta	86,03	60,09	98,83	78,45
Taxa de Escolaridade Líquida	45,87	22,82	55,29	32,10
Taxa de Atendimento	80,59	74,92	85,67	79,28
Taxa de Eficiência	42,94	23,22	43,97	25,29

Fonte: Pnud/Cedeplar. *Atlas racial brasileiro*, 2004. Elaborado a partir do Censo Demográfico 2000 e da Pnad 2003.

Os dados referentes às taxas de escolaridade líquida, de atendimento e de eficiência no ensino médio demonstram uma realidade educacional bastante desfavorável para a população negra, pior do que a apresentada no ensino fundamental. A maior distorção é a verificada na taxa de eficiência, que traduz as condições de aprendizagem e permanência na escola.

Em 2000, os auto-identificados brancos registraram uma taxa de eficiência de 42,94% e os negros, 23,22%. Constatou-se uma diferença de 19,72%, que permanece em 2003. As matrículas dos autoclassificados brancos (43,97%) em relação aos autoclassificados negros (25,29%) foi superior 18,68 pontos percentuais. Diferença ainda considerável (Tabela 13).

É fato que a presença de negros no ensino médio aumentou de 2000 para 2003, e que a taxa de eficiência dos negros registrou um aumento (2,07%) em relação aos auto-identificados brancos (1,03%), perfazendo uma variação positiva de 1,4% em favor dos negros. Apesar disso, os negros ainda continuam em franca desvantagem em relação aos brancos. E, no geral, o rendimento foi crítico, tanto para brancos como para negros (Tabela 13).

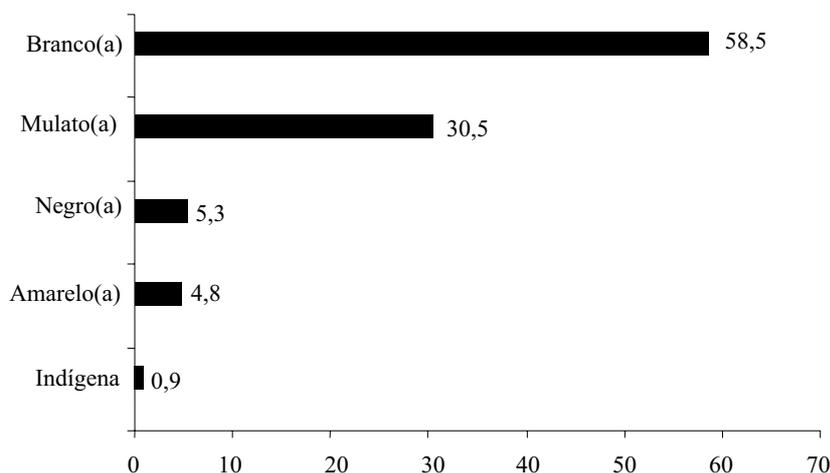
A garantia do acesso ainda não é suficiente. Ao compararmos as taxas de eficiência no ensino médio constatamos que estão abaixo das taxas do ensino fundamental. É um alerta para se verificar a efetividade de políticas que atuem no



sentido de aumentar não só o acesso, mas a permanência, a equidade e a qualidade dos conteúdos ofertados (Tabelas 11 e 13).

A implantação da gratuidade da inscrição no Enem/2001 teve um impacto definitivo para a alteração do perfil de jovens participantes. As maiores mudanças foram em relação à distribuição por cor e por idade do participante. Comparado ao Enem/2000, houve um aumento nos inscritos acima de 21 anos, de 8,5% para 18,7%. Mais evidente foi o aumento na participação de negros e pardos, que passou de 19% para 36%. Apesar disso, os brancos (58,5%) permanecem a maioria (Gráfico 5).

De acordo com o relatório pedagógico do Enem/2001, a participação de mulheres (62,9%) superou a dos homens (37,1%), em 25,8 pontos percentuais. Faz-se necessário checar se os homens estariam atuando no mercado de trabalho e, por isso, menos presentes em salas de aula (Inep. Enem, 2001).



**Gráfico 5 – Participantes do Enem segundo raça/cor – 2001**

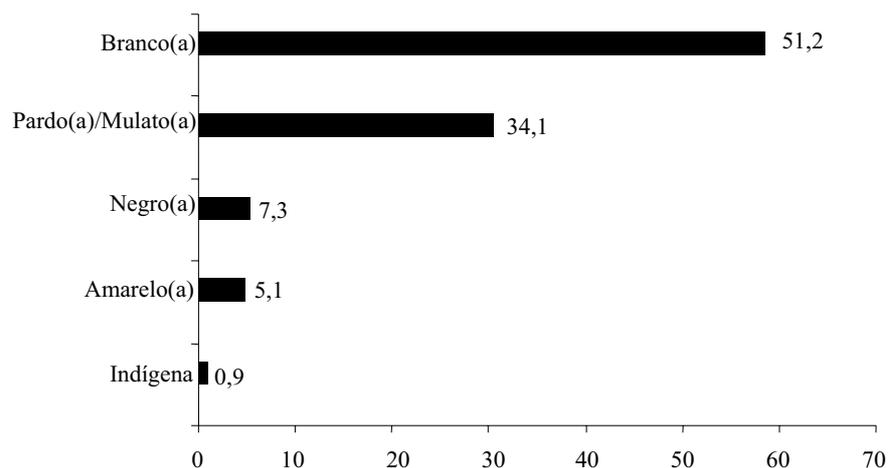
Fonte: MEC/Inep. *Relatório final Enem*, dezembro de 2001.

No Enem/2003 não houve grandes alterações em relação ao perfil dos participantes de 2001. A população participante continua sendo a maioria do sexo feminino (60%). Em relação à raça/cor, 51,2% se declararam brancos, 41,4% negros,<sup>48</sup> 5,1% amarelos e 0,9% indígena. A alteração mais visível é que o número de negros aumentou de 36% para 41,4% e o de brancos diminuiu de 58,5% para 51,2% (Gráfico 6).

Essa tendência permanece no Enem/2005. Os dados apurados mostram a seguinte composição entre os participantes: brancos (45,2%), negros (49,7%),

<sup>48</sup> Somatória de pardo/mulato e negro.

amarelos (3,3%) e indígenas (0,8%). Dos participantes, apenas 0,9% não informaram sua raça/cor. Constatou-se que nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste o número de negros supera o número de brancos participantes (Motter, 2006).



**Gráfico 6 – Participantes do Enem segundo raça/cor – 2003**

Fonte: MEC/Inep. *Relatório final Enem/2003*, abril, 2004.

Segundo a *Análise do perfil socioeconômico dos participantes do Enade/2005*,

a adoção de políticas de ação afirmativa por diversas IES públicas, a mobilização dos movimentos sociais ligados à questão racial e a visibilidade alcançada pelo tema na agenda pública, entre outros fatores, têm contribuído para dar maior nitidez e consistência aos dados sobre cor/raça. A inclusão deste item no Censo Escolar 2005 e em questionários sócio-econômicos aplicados aos participantes de avaliações nacionais tem suscitado intensa polêmica, com participação ativa e militante de alguns veículos de comunicação, o que reflete a resistência de certos setores ao reconhecimento do componente racial na produção e manutenção das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira. (Motter, 2006).

O que se verifica nitidamente é que tem havido uma maior participação no Enem. Em 2005, em sua 8ª edição, registrou-se cerca de três milhões de inscritos. Um dos motivos seria as perspectivas de acesso ao ensino superior abertas pelo ProUni.<sup>49</sup>

<sup>49</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) determina que ao lado dos critérios gerais de elegibilidade (renda familiar, trajetória escolar e pertencimento a grupos étnicos desfavorecidos), a distribuição das bolsas do ProUni seria feita com base nos resultados do Enem (Motter, 2006).



Os autoclassificados negros (49,7%) tiveram maior participação no Enem/2005 em relação aos brancos (45,2%), perfazendo uma diferença de 4,5%. As possibilidades de adquirir crédito financeiro por meio do ProUni para a consolidação do sonho do ensino superior, combinado com o avanço das políticas de ação afirmativa, adotadas por diversas de IES públicas em todo o País, serviram de estímulo para a maior participação dos autodeclarados negros.

As regiões Nordeste e Norte apresentaram no Enem/2005, os maiores percentuais de participantes com renda até dois salários mínimos, 65,3% e 62%. Em contraste, nas duas regiões mais ricas do País, Sudeste e Sul, apenas 37,4% e 40% dos participantes, respectivamente, registraram essa renda.

### 3.7.1 A participação de mulheres no ensino médio, com base no Censo Escolar 2005

Nos dados do Censo Escolar de 2005 (Tabela 14), o maior percentual de matrículas no ensino médio foi registrado pelas mulheres (54%). Nesse universo, registrou-se 18,85% matrículas de mulheres brancas e 23,59% de negras. Com destaque para as mulheres negras.

As mulheres autodeclaradas amarelas, indígenas e não-declaradas, somaram 1.042.659, perfazendo um percentual de 11,54% do total de matrículas. Os homens correspondem a 46% do total de matrículas registradas. Destes, 15,83% são brancos e 19,77% são negros.

**Tabela 14 – Número de matrículas inicial no ensino médio regular, por raça/cor e sexo, segundo as grandes regiões – 2005**

Matrícula inicial por raça/cor e sexo						
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>Masculino</b>						
Total	9.031.302	739.565	2.669.335	3.767.400	1.221.253	633.749
Branca	1.429.772	64.663	262.328	740.292	268.648	93.841
Negra <sup>(1)</sup>	1.786.150	207.412	713.170	669.916	64.182	131.470
Amarela	53.153	5.313	15.252	23.171	3.162	6.255
Indígena	23.162	4.145	4.113	10.576	1.191	3.137
Não-declarada	862.416	55.850	166.231	347.896	237.104	55.335
<b>Feminino</b>						
Branca	1.702.869	80.616	352.389	851.702	304.045	114.117
Negra <sup>(1)</sup>	2.131.121	245.700	920.264	1.015.057	69.417	156.120
Amarela	65.507	6.180	20.848	26.880	3.325	8.274
Indígena	24.214	3.633	5.312	10.323	1.875	3.071
Não-declarada	952.938	66.053	209.428	347.024	268.304	62.129

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2005.

(<sup>1</sup>) Somatória de pretos e pardos.

A Região Sudeste registrou o maior percentual do total de matrículas, 41,7%. Nesta Região Sudeste registrou-se também, o maior percentual de matrículas de mulheres brancas (9,43%) e negras (11,24%). O percentual de matrículas de homens foi: 8,20% dos autodeclarados brancos e 7,42% dos autoclassificados negros. O montante de mulheres matriculadas supera o de homens em 5,06%.

A Região Nordeste registrou 29,55% do total de matrículas. Desses, 2,9% eram homens brancos e 7,8% negros; 3,9% as mulheres brancas e 10,18% autodeclaradas negras. O montante de matrículas de mulheres superou o dos homens em 3,38%. Com destaque para o percentual de mulheres negras (10,18%).

A Região Sul registrou 13,52% do total de matrículas. Desses, 2,9% de homens brancos e 0,71% de homens negros; 3,36% de mulheres brancas e 0,76% de mulheres negras. Ou seja, o montante de mulheres supera o de homens em 0,51%.

A Região Norte teve 8,18% de matrículas do total do Brasil. Desses, 0,71% de homens brancos e 2,29% de homens negros; 0,89% de mulheres brancas e 2,72% de mulheres negras. As matrículas de mulheres superaram em 3,61% as dos homens.

Por último, o menor número de matrículas registrado no ensino médio foi na Região Centro-Oeste (7,01%). Desses, 1,03% são homens auto-identificados brancos e 1,4% negros; 1,26% mulheres autoclassificadas brancas e 1,72% negras. Também aqui o percentual de matrículas de mulheres supera o dos homens, em 0,58%.

O número de não-declarados é considerável em todo o Brasil. Indaga-se se esse alto nível de abstenção tem a ver com a dificuldade em se perceberem pertencentes às categorias apresentadas (branca, parda, preta, amarela ou indígena), ou uma resistência em responder a esse questionamento sobre o pertencimento racial.

### **3.7.2 A equidade e o rendimento dos participantes do Enem nas provas de redação e objetiva**

Mais uma vez há de se considerar a participação do negro na escola. Seria destinado um tratamento equitativo para brancos e negros no ensino médio?

Percebe-se na Tabela 15 a mesma tendência que se percebeu no ensino fundamental. O percentual apresentado pelos autodeclarados negros é inferior ao dos brancos. No Enem/2004, as notas médias na redação dos participantes foram: 52,3% dos autoclassificados brancos; 49,1% dos amarelos; 45% dos negros (somatória de pardos e pretos) e 41,4% dos indígenas.



**Tabela 15 – Distribuição da nota média na redação dos participantes do Enem por sexo e raça/cor – 1998-2004**

Raça/cor	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
<b>Total</b>							
Branco	48,3	51,4	61,6	55,0	56,5	57,5	52,3
Pardo	42,3	46,4	58,6	49,5	52,0	53,3	45,5
Preto(a)	37,8	44,6	56,6	47,6	50,5	52,2	44,5
Amarelo(a)	48,1	53,4	62,8	52,9	55,1	55,7	49,1
Indígena	36,6	44,0	56,9	47,6	49,7	50,0	41,4
<b>Homens</b>							
Branco	42,5	48,1	59,8	54,1	54,3	56,0	51,0
Pardo	37,5	43,8	57,2	49,0	50,1	52,0	44,4
Preto(a)	32,5	41,8	54,9	46,8	48,4	50,6	43,3
Amarelo(a)	45,0	50,0	61,0	52,8	53,2	54,7	48,4
Indígena	32,0	41,8	55,7	47,1	47,6	48,2	40,1
<b>Mulheres</b>							
Branco	51,7	53,6	62,8	55,5	57,8	58,5	53,1
Pardo	45,3	48,2	59,6	49,9	53,2	54,2	46,2
Preto(a)	41,4	46,5	57,8	48,2	52,0	53,3	45,3
Amarelo(a)	49,3	56,0	64,3	52,9	56,0	56,2	49,4
Indígena	38,9	45,0	57,7	47,9	51,1	51,2	42,2

Fonte: Godinho *et al.* (2005, p. 88).

Observações: 1) A nota varia de 0 a 100 pontos.

2) Média Geral: 1998 (45,9); 1999 (50,4); 2000(60,9); 2001(52,6); 2002(54,3); 2004(49,0).

3) Desvio padrão: 1998 (28,0); 1999 (21,0); 2000 (14,3); 2001 (16,6); 2002 (15,7); 2003(16,0); 2004 (22,6).

Em quase todos os anos esse *ranking* se mantém: em primeiro os brancos, depois os amarelos, seguidos dos negros e, por último, os indígenas. A exceção fica por conta dos auto-identificados amarelos. Em 1999 e 2000 tiveram a média mais alta.

Em 2004, as mulheres tiveram melhores médias na redação do que os homens. Mantém-se, no entanto, o mesmo *ranking*: primeiro as autot classificadas brancas, segundo as amarelas, terceiro as negras e, por último, as indígenas. Até a exceção se repete. As médias das auto-identificadas amarelas superam a das brancas, em 1999 e 2000.

Os dados sinalizam que não há equidade em relação às médias de brancos e negros, de amarelos e negros, mas sim entre brancos e amarelos, negros e indígenas. É preciso cruzar estes dados com estudos que demonstrem as diferenças de tratamento nos espaços escolares. Considerando o *ranking* demonstrado ano a ano, percebe-se que as mudanças têm ocorrido de forma muito lenta, para viabilizar uma ascensão mais equitativa dos auto-identificados e negros e indígenas em relação aos brancos e amarelos.

Seja em relação à nota média das provas objetivas dos participantes do Enem, por raça/cor, ou às médias obtidas nas redações, de 1998 a 2004, os

autodeclarados brancos e amarelos oscilam entre o primeiro lugar e o segundo lugar, os negros ficam em terceiro e, por último, os indígenas.

Na análise dos resultados agregados para todo o País do Enem/2005, constata-se que, dos participantes na última faixa de desempenho, 60,2% obtiveram notas iguais ou inferiores a 40, com desempenho considerado insuficiente a regular. Dos participantes, 34,9% ficaram entre 40 e 70, obtendo o conceito regular e bom. Apenas, 4,9% obtiveram nota acima de 70, com conceito bom a excelente.

Nas regiões Norte e Nordeste, com 75,8% e 71% de participantes, respectivamente; a maioria não ultrapassou a média de 40% de acertos na prova objetiva. Em contraste, no Sul e Sudeste, os acertos foram de 54,1% e 55,2%, respectivamente. A Região Centro-Oeste registrou um percentual de 64,8%.

As disparidades regionais ficam mais visíveis quando se compara com as regiões que ficaram com média acima de 70: Sudeste, 6,7%; Sul, 3,9%; Centro-Oeste, 3,1%; Nordeste, 2,6%; e, Norte, 1,1% (Motter, 2006).

**Tabela 16 – Distribuição da nota média na parte objetiva dos participantes do Enem por sexo e raça/cor – 1998-2004**

Raça/cor	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
<b>Total</b>							
Branco	41,55	53,1	53,2	43,3	36,9	53,1	49,3
Pardo	37,9	46,6	46,7	36,8	30,8	45,8	41,6
Preto(a)	35,3	43,4	42,3	35,2	20,7	44,1	39,5
Amarelo(a)	42,3	60,3	59,9	41,6	35,3	50,1	46,2
Indígena	34,4	44,1	44,9	35,2	29,3	42,3	38,6
<b>Homens</b>							
Branco	44,2	57,5	57,6	46,6	39,4	56,4	53,2
Pardo	40,5	51,1	51,4	39,5	32,7	49,0	44,6
Preto(a)	37,4	46,8	46,5	37,0	30,7	46,4	41,8
Amarelo(a)	47,1	63,8	63,0	46,5	39,1	55,0	51,5
Indígena	37,1	49,0	51,0	38,0	30,8	45,0	41,2
<b>Mulheres</b>							
Branco	40,0	50,3	50,1	41,4	35,2	50,9	46,9
Pardo	36,5	43,6	43,4	35,2	29,7	43,8	39,6
Preto(a)	34,0	41,0	39,3	34,1	28,9	42,5	37,9
Amarelo(a)	40,4	57,7	57,4	39,4	33,6	47,9	43,7
Indígena	33,0	41,5	40,9	33,5	28,2	40,5	37,0

Fonte: Godinho *et al.* (2005, p. 92).

Observações: 1) A nota varia de 0 a 100 pontos.

2) Média geral: 1998 (40,1); 1999 (51,9); 2000 (51,9); 2001 (40,6); 2002 (32,1); 2004 (45,6).

3) Desvio padrão: 1998 (14,8); 1999 (18,3); 2000 (18,4); 2001 (15,4); 2002 (14,3); 2003 (17,9); 2004 (28,0).







## 4 – Ensino superior

---

A educação superior é a etapa mais visada pelas demandas dos militantes do Movimento Negro por políticas de inclusão. Entende-se que o combate

à manutenção da inferioridade da população negra deve estimular a permanência e ampliação da participação de negros em espaços privilegiados, porque as pessoas que têm a condição de renda e educação ampliadas podem trabalhar nas instâncias de poder e relevância social para melhorar as condições das populações negras em geral. (Beust, 2005).

A pobreza é tributada às desigualdades de tratamento e oportunidades, de cunho racial. A responsabilidade da situação encontra-se no racismo difuso na sociedade brasileira. “A posição da massa negra e a sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, seria fruto desse racismo que se escondia atrás do ‘mito da democracia racial’” (Guimarães, 2003).<sup>50</sup>

A presença das populações negras no ensino superior é a menor de todas as etapas educacionais. As instituições de ensino superior agregam a formação dos quadros de maior capacitação, responsáveis pelos postos mais altos e de maior poder de decisão na sociedade. A presença das populações negras nesses espaços pode significar a possibilidade de outros “olhares” para a realidade brasileira.

A convivência entre brancos, negros e indígenas deve ocorrer para se analisar com mais propriedade as diferenças forjadas como desigualdades. É preciso avançar na conscientização de que é preciso respeitar o diferente, assegurando-lhe direitos iguais de oportunidades, acesso e tratamento. Isto não tem ocorrido.

Os brancos e os descendentes de asiáticos têm representatividade cada vez maior nas etapas superiores de escolarização. Em 2002, a população negra tinha, em média, 5,3 anos de estudos completos, enquanto a população branca tinha 7,1 anos de estudos. Ou seja, quase 2 anos de estudos a mais (*Informativo Inep*, 2004).

Tão importante quanto atentar para a diferença de anos de estudos entre essas populações é avaliar o rendimento diferenciado de brancos e negros, tendo como parâmetro de análise a equidade no tratamento destinado a um e a outro.

---

<sup>50</sup> Guimarães (2003) expressa a visão que o movimento negro passou a ter a partir dos anos 70. Diferente dos anos 45, quando a luta era pelo combate ao preconceito e ainda acreditava-se no ideal da democracia racial.



Em 1999, os participantes do ENC (Provão) autodeclarados brancos e com desempenho superior, percentil 75, superaram os negros<sup>51</sup> em 26.796 participantes. Os homens brancos superaram os negros em 14.345, e as mulheres negras em 14.965 participantes.

O número de participantes mulheres foi inferior ao dos homens em 3.134 participantes. As mulheres brancas superavam as negras em 12.451 e os homens negros em 11.843. Constata-se que, em 1999, a mulheres negras dentre os participantes do ENC (Provão) foram as menos representadas.

Neste mesmo ano, regionalmente, a maior participação ficou assim: Sudeste (25.268), Sul (7.792), Nordeste (4.743), Centro-Oeste (2.708) e Norte (1.287). Em todas as regiões, a presença de brancos foi superior à participação de negros (Tabela 17).

Em 2003, a diferença na participação de brancos e negros foi gritante. Houve 56.291 participantes do ENC (Provão) autodeclarados brancos, com desempenho superior, percentil 75, a mais que os auto-identificados negros.

Chama a atenção na Tabela 17 o aumento na participação de mulheres no ensino superior. Elas superaram os homens em 16.141 participantes: as brancas superaram os homens brancos em 12.221 participantes, e as mulheres negras superaram os homens negros em 3.920. Já as mulheres brancas superaram as negras em 32.296 participantes.

Constata-se que, em 2003, houve maior presença das mulheres brancas entre aqueles com desempenho superior, no ensino superior brasileiro. As mulheres negras participaram em maior número que os homens negros, mas menos que os homens brancos e as mulheres brancas.

Embora não seja o foco nesse estudo, as questões de gênero não podem ser excluídas destas análises. O Enade 2004 evidencia uma mudança recente na composição dos cursos superiores brasileiros, a maior presença feminina.

As mulheres foram a maioria nos seguintes cursos: Medicina (52,1%), Medicina Veterinária (53,3%), Farmácia (68,3%), Nutrição (93,6%), Odontologia (64,1%), Enfermagem (84,5%), Terapia Ocupacional (94,2%), Fonoaudiologia (96,3%) e Fisioterapia (76,7%).

Os homens tiveram maior participação nos cursos de Educação Física (56,9%), Zootecnia (59,1%) e Agronomia (71,8%).<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Somatória de negros, pardos e mulatos.

<sup>52</sup> Os cursos mencionados não correspondem ao total avaliado no Enade 2004. Só foram citados os que tinham seus Relatórios Sínteses disponíveis no *site* do Inep.

**Tabela 17 – Número de estudantes participantes do ENC (Provão) com desempenho acima do percentil 75 por grandes regiões, segundo o sexo e a cor – 1999-2003**

Raça/cor	Brasil	Grandes regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
<b>1999</b>						
<b>Total</b>	<b>41.798</b>	<b>1.287</b>	<b>4.743</b>	<b>25.268</b>	<b>7.792</b>	<b>2.708</b>
Branco	32.262	568	2740	20287	6.866	1.801
Negro	731	40	151	418	66	56
Pardo/Mulato(a)	4.735	459	1.252	2.194	258	572
Amarelo(a)	1.481	43	120	1.062	177	79
Indígena	151	15	22	84	21	9
Sem informar	171	12	13	100	24	22
Não entregou	2.267	150	445	1.123	380	169
<b>Mulheres</b>	<b>19.160</b>	<b>585</b>	<b>2.125</b>	<b>11.729</b>	<b>3.507</b>	<b>1.214</b>
Branca	14.874	261	1.234	9.449	3.118	812
Negra	301	10	60	186	26	19
Parda/Mulata	2.122	204	530	1.026	114	248
Amarela	776	27	78	537	95	39
Indígena	56	7	9	31	5	4
Sem informar	70	2	7	43	8	10
Não entregou	961	74	207	457	141	82
<b>Homens</b>	<b>22.638</b>	<b>702</b>	<b>2.618</b>	<b>13.539</b>	<b>4.285</b>	<b>1.494</b>
Branco	17.388	307	1.506	10.838	3.748	989
Negro	430	30	91	232	40	37
Pardo/Mulato	2.613	255	722	1.168	144	324
Amarelo	705	16	42	525	82	40
Sem informar	101	10	6	57	16	12
Não entregou	1.306	76	238	666	239	87
<b>2003<sup>(1)</sup></b>						
<b>Total</b>	<b>111.260</b>	<b>3.678</b>	<b>15.884</b>	<b>59.328</b>	<b>23.309</b>	<b>9.061</b>
Branco	78.231	1.443	7.945	43.804	19.699	5.340
Negro	3.082	162	911	1.510	219	280
Pardo/Mulato(a)	18.858	1.547	5.769	8.026	1.113	2.403
Amarelo(a)	2.437	60	92	1.750	402	133
Indígena	843	149	153	358	100	83
Sem informar	1.021	39	109	618	188	67
Não entregou	6.788	278	905	3.262	1.588	755
<b>Mulheres</b>	<b>64.332</b>	<b>2.203</b>	<b>8.997</b>	<b>34.559</b>	<b>13.308</b>	<b>5.265</b>
Branca	45.226	851	4.371	25.532	11.371	3.101
Negra	1.810	102	518	924	105	161
Parda/Mulata	11.120	942	3.372	4.784	599	1.423
Amarela	1.312	33	62	929	209	79
Indígena	505	99	95	204	54	53
Sem informar	552	26	57	331	104	34
Não entregou	3.807	150	522	1.855	866	414
<b>Homens</b>	<b>46.928</b>	<b>1.475</b>	<b>6.887</b>	<b>24.769</b>	<b>10.001</b>	<b>3.796</b>
Branco	33.005	592	3.574	18.272	8.328	2.239
Negro	1.272	60	393	586	114	119
Pardo/Mulato	7.738	605	2.397	3.242	514	980
Amarelo	1.125	27	30	821	193	54
Sem informar	469	13	52	287	84	33
Não entregou	2.981	128	383	1.407	722	341

Fonte: Godinho *et al* (2005, p. 97).

<sup>(1)</sup> Em 2003 foram avaliadas 26 áreas.



Há de se pesquisar se tem havido uma mudança na agregação de valores, tidos como femininos, em cursos voltados para as ciências da saúde. Em relação às licenciaturas essas referências já foram feitas – o “cuidar”, muito relacionado ao universo feminino.<sup>53</sup> Esta “identificação” das mulheres por determinadas áreas é aqui vista como uma construção social, ou seja, influência do meio nas “escolhas” acadêmicas.

Nessa mesma vertente, a condição sócio-econômica, a oferta de cursos no período noturno, compatível com a atuação profissional são alguns dos fatores delimitadores das “opções” dos alunos negros ao se inscreverem no vestibular.

As análises dos anos 70, período de grande expansão tanto da demanda quanto da matrícula no ensino superior, já apontavam para uma hierarquização das áreas e das carreiras nessa etapa do ensino, evidenciando o status socioeconômico do estudante como delimitador desses espaços (Queiroz, 2004).

Considerando a abordagem deste trabalho é possível extrapolar a análise e verificar quais são os cursos com maior presença de negros e aventar algumas reflexões acerca da permanência e do rendimento desses alunos nas áreas matriculadas.

Na Tabela 26 consta o número de concluintes de graduação presenciais que participaram do ENC (Provão) em 2003. Esses não deixam dúvida sobre a maior participação de estudantes brancos em todas as áreas.

Os cinco cursos com maior participação de alunos brancos, em 2003, foram: Arquitetura e Urbanismo (83,9%), Medicina Veterinária e Odontologia (empatados em 81,2%), Engenharia Mecânica (80,6%), Farmácia (79,8%) e Direito (79,9%). Os cinco cursos com menor participação de brancos foram: História (55,5%), Geografia (56,4%), Letras (61,9%), Matemática (61,8%) e Física (64,4%).

História e Geografia ficaram, na classificação geral, consecutivamente, em último e penúltimo lugar na participação de brancos. Em contraste, ocupam o primeiro e segundo lugar na participação de negros e pardos/mulatos.

Os cinco cursos com maior participação na classificação sugerida pardo/mulato foram: Geografia (33,2%), História (31,4%), Matemática (30,0%), Letras (28,8%) e Pedagogia (26,8%). Os cursos com menos participantes pardo/mulato foram: Arquitetura e Urbanismo (10,2%), Odontologia (11,5%), Medicina Veterinária (11,8%), Farmácia (13,5%) e Psicologia (14,0%). Há claramente uma inversão.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> A feminilização do curso de Pedagogia ancorou-se por longos anos, desde seu surgimento em fins da década de 30, nesta construção valorativa do “cuidar”.

<sup>54</sup> Esta ausência de participação nos espaços das instituições de ensino superior, de brancos e negros (considerando aqui pardo, mulato, preto) em condições numéricas, no mínimo semelhantes, inviabiliza a “troca” de experiências. A identidade social das populações negras, embora tenha pontos em comum com as populações brancas, oferece outras “leituras de (e do) mundo” consolidadas na luta cotidiana, que por muitas vezes são desconhecidas das populações brancas. A gritante desigualdade social, calcada em critérios econômicos e sociais, no Brasil faz com que uma mesma situação tenha diferentes significados para brancos e negros.

A pequena presença dos participantes identificados como negro é tão, ou mais, explícito quanto o abismo que separa brancos e pardos/mulatos. A participação dos negros no ensino superior é ínfima.

Os cinco primeiros cursos em maior participação de negros foram: História (8,5%), Geografia (6,5%), Letras (5,6%), Pedagogia (5,5%) e Matemática (5,4%). Exatamente, como os autodeclarados pardo(s)/mulato(s). Ou seja, independente de se identificarem como pretos, ou morenos, ou mulatos ou pardos, todos absorvem os impactos do “preconceito de cor” estruturado ao longo dos séculos – são tratados como negros com toda a gama de exclusão que o “Ser Negro” traz.

Brito e Carvalho (*apud* Queiroz, 2004), considerando como recorte o *status* socioeconômico, estabeleceram uma classificação para os cursos oferecidos na Universidade Federal da Bahia de alta seletividade (alto *status*, superior a 50%), média seletividade (nível de *status* varia de 20% a 49%) e baixa seletividade (proporção inferior a 20%). Esta pesquisa estava indiretamente sinalizando para a situação dos mulatos e pretos, que estão predominantemente representados entre a população mais empobrecida.

Os dados mostram que há uma gradação na situação socioeconômica dos estudantes, que corresponde à sua gradação de cor, o que coloca aqueles consistentemente classificados como claros na situação de maior privilégio, e os classificados consistentemente como escuros na situação de menor privilégio.

Sugere ainda: “É possível pensar que esses estudantes se vêem como *claros* não apenas fenotipicamente, mas que seu *status social* os faz também se sentirem socialmente *claros*”. Da mesma forma ocorria com os consistentemente vistos como *escuros* não apenas pelo seu fenótipo, mas também pelo seu *status social*.

É preciso analisar em profundidade a relação intrínseca entre “escolha” profissional e trajetória de vida dos estudantes. É importante captar a influência do grupo familiar e de convivência nas “opções profissionais” dos jovens

---

E isso, quer queira quer não, é parte constituinte da forma como as pessoas se percebem e administram as diferenças. As manifestações de racismo, por exemplo, explícito, e mais o implícito, na maioria das vezes não são percebidas pelas populações negras. Ao serem mencionadas, mesmo no espaço acadêmico, são tidas pelos discentes não-negros, como exagero. Da mesma forma, pode se mencionar outros espaços de convivência como os *shopping centers*, onde poucos são os negros a frequentar. Estas localizações sociais construídas e alimentadas historicamente dialogam com a manutenção da discriminação racial por parte dos brancos e a introjeção por parte de muitos negros de uma pseudo-inferioridade, que senão discutida, esclarecida e mostrada, irá perdurar por mais alguns séculos, sabe-se lá quantos. É preciso, ainda, registrar que a mola propulsora desta mudança estrutural que se está propondo respalda-se não no modelo americano, de segregação e *apartheid* social, e sim, numa defesa clara e explícita para a construção de uma sociedade justa e igualitária e não mais hipócrita e excludente, como têm sido as relações brasileiras. Para trilhar esse caminho faz-se necessário, urgentemente, proceder uma mudança qualitativa nos caminhos a serem trilhados pela história da educação brasileira.



universitários, também as ingerências da sociedade. Esta, ao alimentar uma dada representação de quem deve ou não ocupar esse ou aquele espaço, acaba por “definir”, a priori, as carreiras a serem ocupadas por negros e brancos.

Evidenciando a relatividade dessa escolha, Queiroz (2004), citando Sprangler, observa: “não é o jovem quem escolhe uma profissão, mas, pelo contrário, é essa quem o escolhe”.

Percebe-se, sobre o Enem/2005, que a necessidade de sobrevivência falou mais alto para a maioria dos participantes, que exerceram atividade remunerada durante o ensino médio. A motivação mais importante na opinião da expressiva maioria dos respondentes dos questionários socioeconômicos era conquistar a independência financeira (44,4%) e crescer profissionalmente (38%) (Motter, 2006).

Se a oportunidade de acesso à educação superior se tornou uma realidade, em função do ProUni e das políticas de ações afirmativas implementadas em universidades públicas brasileiras como o próprio autor coloca, é fato também que cursos realizados em período integral não poderão ser ocupados por estes estudantes trabalhadores. Este é um exemplo claro, de que o leque de “opções” já vem definido, para muitos, *a priori*.

Para Bordieu (1998, *apud* Queiróz, 2004)), na escolha da carreira aquilo que aparece como a “vontade” seria a “interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social” a qual pertencem os estudantes. Deseja-se aquilo que é percebido como possível “até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas”.

Os dados mais recentes produzidos pela Diretoria de Estatísticas e Avaliação do Ensino Superior (Deaes) do Inep referendam um quadro muito semelhante ao de 2003. Nos cinco cursos com maior representação percentual de estudantes brancos, a presença de negros é a seguinte: Arquitetura (11,2%), Odontologia (12,3%), Medicina Veterinária (12,9%), Engenharia Mecânica (14,5%) e Farmácia (14,6%).<sup>55</sup> Vale lembrar que a participação de negros na sociedade, em 2003, segundo o IBGE, era de 47% da população.

As estatísticas atuais também revelam que, entre os dez cursos com maior percentual de estudantes brancos, a representação no campus varia de 25,7% a 32,5%. No total, 70,2% dos participantes são brancos, 20,2% acima da média na sociedade, que é de 50%.

---

<sup>55</sup> Diferentemente do *Informativo Inep* (v. 4, n. 132, 17 mar. 2006), optei por fazer referência à população negra, agregada aos pretos e pardos, pelas razões históricas e conjunturais já defendidas neste trabalho.

**Tabela 18 – Número de concluintes em cursos de graduação presenciais participantes do ENC (Provão) 2003, por raça/cor – Brasil**

Área	(A) Branco	(B) Negro	(C) Pardo/ mulato(a)	(D) Amarelo(a) (de origem oriental)	(E) Indígena ou de origem indígena	Sem infor- mar
<b>Total</b>	<b>72,1</b>	<b>3,6</b>	<b>20,4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0,9</b>
Administração	78,3	2,3	16,1	2,5	0,6	0,2
Agronomia	75,8	1,9	15,4	3,6	0,6	2,7
Arquitetura e Urbanismo	83,9	1,0	10,2	3,5	1,3	0,2
Biologia	69,0	3,3	23,4	1,8	1,1	1,5
Ciências Contábeis	71,9	3,4	22,0	1,9	0,6	0,2
Direito	79,9	2,4	13,6	2,0	0,7	1,5
Economia	72,9	3,6	20,7	1,8	0,8	0,2
Enfermagem	67,6	4,9	23,1	1,7	0,8	1,9
Engenharia Civil	77,6	2,0	16,6	3,0	0,6	0,2
Engenharia Elétrica	77,4	2,1	14,2	5,7	0,5	0,2
Engenharia Mecânica	80,6	2,3	12,2	4,1	0,5	0,2
Engenharia Química	77,8	2,1	14,8	4,3	0,7	0,3
Farmácia	79,8	1,1	13,5	3,3	0,7	1,6
Física	64,4	5,3	24,3	2,3	1,3	2,6
Fonoaudiologia	74,5	1,9	19,6	1,7	0,8	1,6
Geografia	56,4	6,5	33,2	1,1	1,6	1,3
História	55,5	8,5	31,4	0,9	2,0	1,7
Jornalismo	78,2	3,3	15,1	1,7	1,4	0,4
Letras	61,9	5,6	28,8	1,1	1,2	1,4
Matemática	61,8	5,4	30,0	1,4	1,2	0,2
Medicina	78,0	1,0	14,9	4,1	0,4	1,6
Medicina Veterinária	81,2	1,1	11,8	3,5	0,9	1,5
Odontologia	81,2	0,8	11,5	4,0	0,5	1,9
Pedagogia	64,9	5,5	26,8	1,1	1,4	0,4
Psicologia	79,5	2,2	14,0	2,0	1,0	1,4
Química	70,8	4,0	22,2	1,9	0,8	0,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes – ENC/2003.

Dentro do universo de cursos já avaliados, apenas em História (54,9%) e Geografia (56%) os percentuais de brancos no *campus* e na sociedade se aproximam. Isto porque o número de negros é, respectivamente, 45,1% e 44%, bem próximo também dos 47% autodeclarados negros da população (IBGE, 2004).

Como se vê, os dados não diferem de 2003. Em razão da ausência de uma série histórica que permita maiores comparações entre outros anos é preciso acompanhar como esse quadro se comporta nas avaliações futuras.



**Quadro 1 – Percentual de brancos em cursos superiores**

Os 10 maiores		Os 10 menores	
Cursos	%	Cursos	%
Arquitetura	84,5	História	54,9
Odontologia	81,1	Geografia	56,0
Medicina Veterinária	80,9	Letras	61,8
Engenharia Mecânica	80,6	Matemática	62,0
Farmácia	79,9	Física	64,0
Direito	79,4	Pedagogia	65,0
Jornalismo	78,4	Enfermagem	67,2
Administração	78,4	Biologia	69,1
Psicologia	78,1	Química	71,0
Medicina	77,7	Ciências Contábeis	72,0

Fonte: *Informativo Inep*, v. 4, n. 132, 17 mar. 2006.

Os dados numéricos de 2003 demonstram a maior participação dos brancos no ensino superior. Sinalizam ainda para a necessidade de se ampliar a oferta de cursos no período noturno, justamente para contemplar os alunos negros e brancos de média e baixa renda, que precisam trabalhar enquanto estudam.

Numa análise mais pontual é possível pensar na dimensão relacional existente entre o fato da participação dos autodeclarados brancos ser bem maior no ensino superior que sua representação na sociedade brasileira.<sup>56</sup> É preciso analisar como as pessoas se apropriam de determinados espaços cravando neles sua marca, fazendo desses seus territórios (Garcia, 1997).<sup>57</sup>

Fica a questão: Sendo um espaço “embranquecido” como tem sido a convivência entre brancos e negros nas instituições de ensino superior? Esta é uma questão importante na busca da equidade de tratamento entre os diferentes.

Dentro de uma reflexão mais ampla de identidade, que possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas “pois estão interligadas e se constroem na vida social”, segundo Gomes (2005), “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo de referência”.

<sup>56</sup> O menor percentual de brancos na sociedade e no campus está em Santa Catarina (2,9 pontos percentuais); entretanto, neste Estado, a participação de brancos na população é de 89%. Já a maior diferença é constatada no Ceará (26 pontos percentuais), onde 31,7% da sociedade são brancos (*Informativo Inep*, 2006).

<sup>57</sup> Neste estudo, retoma-se por meio da análise de processos criminais, como os sujeitos comuns, “anônimos” se articulam na defesa de seus territórios, num momento em que o Brasil quer se pensar moderno (década de 20 e 30). Os embates detectados dialogam com os diferentes conflitos que ocorrem em diferentes momentos e espaços, na luta pela sobrevivência e manutenção de determinados valores. Este estudo serve de parâmetro para se pensar os conflitos que podem advir de diferentes embates históricos, econômicos e culturais, também nos *campus* universitários.

Diante dessa complexidade, Gomes (2005) destaca como se dá a formação de uma identidade negra em espaços que são mais de tensão do que de pertencimento, e que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiras(os)”.

É preciso compreender estes conceitos na sua historicidade, no que eles têm de mais próximo com o quadro aqui traçado da participação dos negros desde a educação infantil até o ensino superior. Brancos e negros diante do que lhes é dado conhecer tecem a sua identidade cotidianamente, ressignificando-a.

Em todos os níveis de ensino, os negros enfrentam condições muitas vezes adversas à sua presença. A educação é um campo constituído por relações de poder e subordinação, analisar como negros e brancos têm se comportado nestes espaços é de grande importância para verificar o peso destes conflitos no rendimento dos alunos.

#### **4.1 O perfil dos participantes do Enade 2004**

Considerando o perfil traçado dos participantes ingressantes do Enade 2004, 70,2% são brancos, 73,3% ganha até dez salários mínimos e 98,6% utiliza computador para a realização dos trabalhos escolares. O quadro apresentado não condiz com a presença de pessoas de baixa renda. Sendo os negros a maioria entre as populações pobres, como eles se posicionam nestes espaços?

Entende-se que a resposta a essa questão dialoga com as diferenças de rendimento escolar entre negros e brancos. Os órgãos institucionais responsáveis por formular políticas públicas têm a responsabilidade social e educativa de compreender essa complexidade, não só as escolas.

A Tabela 19, que trata do desempenho dos participantes do Enade 2004, ingressantes e concluintes em cursos de graduação presencial é aqui, minimamente, analisada considerando essas conjunturas.

No geral, percebe-se que o desempenho registrado, de ingressantes e concluintes, do grupo de percentil 25 e de percentil 75, não variou muito. Era de se esperar que, ao concluir os cursos, os alunos tivessem um rendimento maior do que entraram. Isto nem sempre ocorreu. Tanto brancos, como negros, tiveram variações, inclusive negativas. Ou seja, em alguns cursos os participantes diminuíram sua pontuação em relação ao seu ingresso; ou avançaram pouco.

A maior variação registrada no percentil 75 foi dos concluintes autodeclarados brancos cursando Nutrição (7,3%). Os demais cursos, no percentil 75, registraram a seguinte variação: Odontologia (6,8%), Agronomia (1,9%),



**Tabela 19 – Número e desempenho de ingressantes e concluintes em cursos de graduação presencial, participantes do Enade 2004, por raça/cor – Brasil e regiões**  
(Continua)

Raça/cor	Grupo de ingressantes			Grupo de concluintes		
	Desempenho		Total	Desempenho		Total
	Percentil 25	Percentil 75		Percentil 25	Percentil 75	
<b>Agronomia</b>						
Branco(a)	73,8%	73,0%	72,5%	72,5%	74,9%	72,9%
Negro(a)	3,9%	2,7%	2,9%	3,0%	1,1%	2,1%
Pardo/mulato(a)	19,6%	19,9%	21,1%	20,4%	21,5%	21,4%
Amarelo(a) (de origem oriental)	1,3%	3,3%	2,6%	3,1%	1,2%	2,6%
Indígena ou de origem indígena	0,9%	0,9%	0,7%	0,8%	1,1%	0,8%
Sem informar	0,6%	0,2%	0,2%	0,2%	0,3%	0,2%
<b>População</b>	1.322	1.353	5.377	787	818	3.249
<b>Tamanho da amostra</b>	780	763	3.136	630	566	2.410
<b>Enfermagem</b>						
Branco(a)	64,5%	66,8%	64,8%	65,7%	71,9%	68,6%
Negro(a)	6,6%	5,6%	6,0%	8,1%	3,6%	5,3%
Pardo/mulato(a)	25,7%	25,6%	26,4%	23,5%	22,1%	23,4%
Amarelo(a) (de origem oriental)	1,8%	1,2%	1,5%	0,9%	2,0%	1,7%
Indígena ou de origem indígena	1,1%	0,6%	1,0%	1,5%	0,4%	0,7%
Sem informar	0,3%	0,2%	0,3%	0,2%	0,1%	0,3%
<b>População</b>	8.168	8.402	33.118	2.622	2.710	10.555
<b>Tamanho da amostra</b>	3.112	3.755	13.474	1.390	1.674	6.022
<b>Farmácia</b>						
Branco(a)	74,3%	76,9%	75,6%	79,0%	78,0%	79,4%
Negro(a)	3,7%	2,1%	2,6%	1,4%	1,1%	1,4%
Pardo/mulato(a)	18,4%	16,5%	17,9%	15,4%	17,6%	15,4%
Amarelo(a) (de origem oriental)	2,6%	3,6%	3,0%	2,9%	2,8%	3,1%
Indígena ou de origem indígena	0,9%	0,7%	0,9%	1,0%	0,4%	0,7%
Sem informar	0,2%	0,2%	0,2%	0,4%	0,0%	0,1%
<b>População</b>	3.348	3.440	13.484	2.133	2.210	8.598
<b>Tamanho da amostra</b>	1.893	1.877	7.544	1.518	1.308	5.715
<b>Educação Física</b>						
Branco(a)	66,7%	71,4%	68,8%	71,1%	74,0%	72,8%
Negro(a)	7,5%	5,5%	6,6%	5,2%	4,3%	4,6%
Pardo/mulato(a)	23,5%	20,1%	21,8%	20,0%	18,9%	19,6%
Amarelo(a) (de origem oriental)	1,1%	1,7%	1,4%	2,2%	1,5%	1,8%
Indígena ou de origem indígena	1,0%	0,9%	1,2%	1,2%	1,0%	1,0%
Sem informar	0,2%	0,3%	0,3%	0,2%	0,2%	0,2%
<b>População</b>	8.203	8.433	33.185	4.001	4.185	16.341
<b>Tamanho da amostra</b>	3.439	3.943	14.880	2.658	2.707	10.855



**Tabela 19 – Número e desempenho de ingressantes e concluintes em cursos de graduação presencial, participantes do Enade 2004, por raça/cor – Brasil e regiões**  
(Conclusão)

Raça/cor	Grupo de ingressantes			Grupo de concluintes		
	Desempenho		Total	Desempenho		Total
	Percentil 25	Percentil 75		Percentil 25	Percentil 75	
<b>Medicina</b>						
Branco(a)	79,3%	80,5%	79,9%	82,5%	79,8%	81,9%
Negro(a)	2,0%	1,3%	1,7%	0,7%	0,3%	0,7%
Pardo/mulato(a)	15,2%	16,1%	15,5%	13,7%	15,4%	13,9%
Amarelo(a) (de origem oriental)	3,0%	1,5%	2,4%	2,6%	3,1%	2,6%
Indígena ou de origem indígena	0,4%	0,4%	0,4%	0,6%	1,1%	0,7%
Sem informar	0,1%	0,1%	0,2%	0,0%	0,2%	0,2%
<b>População</b>	1.554	1.623	6.354	868	867	3.476
<b>Tamanho da amostra</b>	732	732	2.888	581	531	2.247
<b>Nutrição</b>						
Branco(a)	74,9%	76,8%	76,4%	79,1%	84,1%	82,3%
Negro(a)	3,2%	2,0%	2,8%	2,1%	1,1%	1,7%
Pardo/mulato(a)	18,3%	17,8%	17,0%	14,0%	10,0%	11,8%
Amarelo(a) (de origem oriental)	2,3%	2,5%	2,6%	3,7%	3,7%	3,2%
Indígena ou de origem indígena	0,7%	0,8%	0,9%	0,6%	0,8%	0,9%
Sem informar	0,6%	0,1%	0,2%	0,5%	0,1%	0,2%
<b>População</b>	2.378	2.480	9.672	969	1.021	3.980
<b>Tamanho da amostra</b>	1.530	1.606	6.208	836	839	3.350
<b>Odontologia</b>						
Branco(a)	76,5%	76,6%	77,1%	85,0%	83,4%	83,6%
Negro(a)	2,3%	1,6%	2,0%	1,6%	0,6%	1,2%
Pardo/mulato(a)	17,3%	17,0%	16,9%	9,3%	12,8%	11,1%
Amarelo(a) (de origem oriental)	2,5%	4,2%	3,1%	3,3%	2,8%	3,4%
Indígena ou de origem indígena	1,2%	0,5%	0,7%	0,8%	0,1%	0,5%
Sem informar	0,2%	0,3%	0,2%	0,0%	0,3%	0,1%
<b>População</b>	1.873	1.940	7.493	1.577	1.678	6.458
<b>Tamanho da amostra</b>	957	877	3.611	910	983	3.716
<b>Serviço Social</b>						
Branco(a)	51,3%	60,6%	57,7%	50,6%	61,0%	60,0%
Negro(a)	12,0%	7,3%	9,5%	9,6%	6,2%	7,3%
Pardo/mulato(a)	30,4%	29,4%	29,1%	32,4%	30,2%	28,7%
Amarelo(a) (de origem oriental)	1,3%	1,0%	1,1%	1,6%	0,9%	1,2%
Indígena ou de origem indígena	1,8%	1,4%	1,6%	1,0%	1,4%	1,2%
Sem informar	3,1%	0,4%	1,2%	4,9%	0,3%	1,6%
<b>População</b>	2.369	2.133	8.440	1.354	1.224	4.784
<b>Tamanho da amostra</b>	1.416	1.362	5.265	997	948	3.720

Fonte: MEC/ Inep.



Enfermagem (5,1%), Farmácia (1,1%); Educação Física (2,6%), Medicina (-0,7%) e Serviço Social (-0,4%). Em todos os cursos, o percentual dos participantes autodeclarados brancos foi superior às demais raças/etnias.

Entre os participantes identificados negros foram raros os cursos em que o desempenho superior (percentil 75) registrado na conclusão do curso foi maior do que no ingresso. Em Enfermagem houve a maior variação negativa no percentil 25, de 6,6% para 8,1%, perfazendo um aumento neste grupo de 1,5%.

Dos participantes autodeclarados pardos/mulatos também foram mínimos os registros de rendimento positivo. Sempre comparando o ingresso e focando a conclusão, os casos identificados de variação positiva no desempenho superior (percentil 75) foram nos cursos de: Agronomia (1,6%); Farmácia (1,1%) e Serviço Social (2,2%). Por outro lado, diminuíram também os participantes concluintes situados no grupo do desempenho inferior (percentil 25), dos cursos supramencionados (Tabela 19).

Na maioria dos cursos, o desempenho superior (percentil 75) dos alunos negros concluintes, não permaneceu como no ingresso havendo ligeira redução. O curso que registrou a maior defasagem em relação ao ingresso e à conclusão foi Nutrição, tanto no percentil 25 (4,3%) e no percentil 75 (7,2%). Se por um lado, diminuiu o número de alunos com percentil 25, o que é positivo; por outro, a redução no rendimento do grupo de concluintes de desempenho superior (percentil 75) foi maior.

Os dados sinalizam que algo está ocorrendo nesses ambientes que obstaculiza a aprendizagem significativa para os estudantes de um modo geral, e mais especificamente para as populações negras. Há de se verificar o papel dos aspectos intra-escolares e extra-escolares neste processo.

Como foi aventado anteriormente, há de se considerar que são espaços predominantemente ocupados por pessoas brancas, e ainda com produções literárias que divulgam uma imagem ora passiva ora violenta sobre as populações negras. Acrescente-se a isso o fato de serem muitos, de classe média ou baixa que precisam trabalhar para se manter.

Aqueles que se apóiam na meritocracia para se contrapor aos programas de Ações Afirmativas, se repensarem suas posturas a partir de um enfoque psicossocial e cultural e histórico, saberão que os negros têm tanto, ou mais mérito, em função de todas as lutas que vêm sendo travadas, de ocuparem esses espaços em condições de igualdade.

Quando questionados acerca da sensibilização com relação a temas socialmente relevantes, ingressantes e concluintes indicaram se a instituição contribuiu para que pudessem refletir sobre a realidade social brasileira em relação a: analfabetismo, desigualdade econômica, desemprego, habitação, discriminação em relação à cor, gênero e minorias, diversidade e especificidade regional, segurança e criminalidade e trabalho escravo.

Os dados da tabela abaixo buscam demonstrar o percentual de respostas de ingressantes e concluintes participantes do Enade 2004, de alguns cursos, sobre os temas socialmente relevantes mencionados.

Considerando os dados da Tabela 20, busca-se, brevemente, refletir sobre a função dos temas de alta relevância ministrados nos cursos acadêmicos,<sup>58</sup> por entender sua importância na formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

O objetivo é mapear a importância dada a temas de alto impacto social, que, se bem discutidos e aprofundados, permitem a ampliação da percepção sobre os graves problemas sociais que afligem a população brasileira.<sup>59</sup>

Percebe-se, nitidamente, que entre os temas mencionados, a desigualdade econômica e social é a mais considerada durante os cursos de graduação presenciais Serviço Social (90,8%), Nutrição (80,2%), Educação Física (74,4%), Medicina (74,5%), Odontologia (74,3%) e Farmácia (59,6%). As exceções ficam por conta dos cursos de Agronomia (60,4% – 3º lugar) e Medicina Veterinária (52,7% – 2º lugar).

Em todos os cursos, segundo os participantes, o tema menos abordado é o que trata do trabalho escravo: Serviço Social (85,3%), Educação Física (53,6%), Medicina (51,8%), Medicina Veterinária (49,7%), Nutrição (45,4%), Odontologia (43,8%), Agronomia (43%) e Farmácia (42,6%).

Focando a atenção nesses dois temas, nota-se que a abordagem dada à desigualdade econômica e social, no mínimo, não tem uma perspectiva histórica de longa duração. O “trabalho escravo” no Brasil, seja dos tempos atuais (porque ele ainda existe sob diferentes roupagens), dialoga intrinsecamente com as desigualdades sociais e econômicas atuais.

O tema “discriminação em relação à cor, gênero e minorias” ocupa uma posição mediana em todos os cursos, com exceção do Serviço Social (86,2%). Em ordem decrescente: Educação Física (69,8%), Medicina (62,1%), Odontologia (61,8%), Nutrição (58,2%), Farmácia (50,3%), Agronomia (46,5%) e Medicina Veterinária (45,8%).

De todos os cursos constantes na Tabela 20, o curso de Serviço Social, segundo mais de 80% dos participantes do Enade 2004, é o que mais discute todos os temas relevantes mencionados; com exceção de “diversidades e especificidades regionais”, apenas 76,1% dos participantes citaram.

---

<sup>58</sup> Algumas áreas não foram mencionadas devido ao grau de variabilidade de respostas dos alunos quanto ao item “Sensibilização com relação a temas socialmente relevantes”.

<sup>59</sup> A pergunta feita foi: “Em que medida a sua instituição contribui/contribuiu para que, ao longo de seu curso de graduação, você possa/pudesse refletir sobre a realidade social brasileira com relação a...?” (analfabetismo, desigualdade econômica, desemprego, habitação, discriminação em relação a cor, gênero e minorias, diversidade e especificidade regional, segurança e criminalidade e trabalho escravo). As categorias de respostas foram: contribui/contribuiu amplamente; contribui/contribuiu parcialmente; contribui/contribuiu muito pouco; contribui/contribuiu de forma alguma; não sei informar; SI (sem informar).



**Tabela 20 – Percentual de respostas de ingressantes e concluintes, participantes do Enade 2004, nos cursos de graduação presencial, sobre temas socialmente relevantes**

(Continua)

<b>Temas</b>	<b>Grupo de ingressantes</b>	<b>Grupo de concluintes</b>
<b>Agronomia</b>		
Analfabetismo	49,1	53,9
Desigualdade econômica e social	60,4	68,8
Desemprego	60,7	67,5
Habitação	41,0	50,9
Discriminação em relação à cor, gênero e minorias	46,5	48,9
Diversidades e especificidades regionais	62,7	72,0
Segurança e criminalidade	43,7	51,0
Trabalho escravo	43,0	47,4
<b>Educação Física</b>		
Analfabetismo	66,6	63,9
Desigualdade econômica e social	74,4	75,7
Desemprego	67,4	67,4
Habitação	51,0	47,7
Discriminação em relação à cor, gênero e minorias	69,8	72,7
Diversidades e especificidades regionais	61,4	64,3
Segurança e criminalidade	60,9	57,1
Trabalho escravo	53,6	54,0
<b>Farmácia</b>		
Analfabetismo	51,6	52,0
Desigualdade econômica e social	59,6	63,7
Desemprego	57,3	61,0
Habitação	–	–
Discriminação em relação à cor, gênero e minorias	50,3	50,9
Diversidades e especificidades regionais	51,5	54,3
Segurança e criminalidade	–	–
Trabalho escravo	42,6	54,8
<b>Medicina</b>		
Analfabetismo	52,1	57,9
Desigualdade econômica e social	74,5	77,7
Desemprego	55,4	64,4
Habitação	61,4	64,8
Discriminação em relação à cor, gênero e minorias	62,1	62,8
Diversidades e especificidades regionais	64,0	67,8
Segurança e criminalidade	51,8	57,7



**Tabela 20 – Percentual de respostas de ingressantes e concluintes, participantes do Enade 2004, nos cursos de graduação presencial, sobre temas socialmente relevantes**  
(Conclusão)

Temas	Grupo de ingressantes	Grupo de concluintes
<b>Medicina Veterinária</b>		
Analfabetismo	43,1	45,5
Desigualdade econômica e social	52,7	59,1
Desemprego	51,7	59,6
Habitação	53,3	60,4
Discriminação em relação à cor, gênero e minorias	45,8	53,5
Diversidades e especificidades regionais	45,1	54,8
Segurança e criminalidade	45,1	54,9
Trabalho escravo	49,7	59,3
<b>Nutrição</b>		
Analfabetismo	58,6	67,5
Desigualdade econômica e social	80,2	89,9
Desemprego	62,7	74,0
Habitação	54,3	68,7
Discriminação em relação à cor, gênero e minorias	58,2	64,6
Diversidades e especificidades regionais	62,5	74,8
Segurança e criminalidade	52,7	55,6
Trabalho escravo	45,4	51,7
<b>Serviço Social</b>		
Analfabetismo	82,3	82,7
Desigualdade econômica e social	90,8	94,8
Desemprego	86,6	91,5
Habitação	80,1	81,2
Discriminação em relação à cor, gênero e minorias	86,2	88,4
Diversidades e especificidades regionais	76,1	76,6
Segurança e criminalidade	81,6	79,5
Trabalho escravo	85,3	88,1
<b>Odontologia</b>		
Analfabetismo	58,6	53,2
Desigualdade econômica e social	74,3	74,5
Desemprego	63,8	65,8
Habitação	51,2	50,6
Discriminação em relação à cor, gênero e minorias	61,8	60,4
Diversidades e especificidades regionais	59,6	57,4
Segurança e criminalidade	51,8	48,1
Trabalho escravo	43,8	55,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes – Enade 2004.

Nota: Algumas áreas não foram mencionadas, devido ao grau de variabilidade de respostas dos alunos quanto ao item “Sensibilização com relação a temas socialmente relevantes”, tendo sido apresentados resultados relativos, expressos em uma escala de 0 a 4. São eles: Fonoaudiologia (2,1\* - 2,7\*); Fisioterapia (2,5\*- 2,6\*); Terapia Ocupacional (2,7\* - 2,8); Zootecnia ( 2,2\* - 2,5). (1º Ingressantes, 2º Concluintes). \* São dimensões cujos desvios padrão indicam grande variabilidade de respostas entre os alunos.



O que mais chama a atenção no que foi descrito acima é o perfil desenhado do curso de Serviço Social e a abordagem dada neste estudo, ao discutir possíveis relações entre rendimento escolar das populações negras e a discriminação racial exercida cotidianamente.

Questiono se a discussão de temas socialmente relevantes de forma mais aprofundada, como ocorre no Serviço Social, atua na motivação dos estudantes interferindo no seu rendimento escolar.

O curso que registrou o maior rendimento dos alunos negros foi Serviço Social.

Pergunto-me: O maior rendimento dos alunos negros, justamente no curso de Serviço Social, teria relação com o perfil delineado no curso?

A importância delegada aos temas socialmente relevantes seria vista como constitutiva na formação da identidade destes cidadãos negros? Ao sensibilizar para a percepção das diferenças existentes na complexa sociedade brasileira, acabam por estabelecer laços de significados com a vida destes estudantes negros.

É nesse universo que a implementação da Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, resultado das lutas empreendidas pelo movimento negro, é de fundamental importância, por tornar obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos africanos, as contribuições dos negros para o Brasil, enfim as populações negras na formação da sociedade brasileira.

Valorizar a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política passa necessariamente por uma revisão da História do Brasil de seus marcos referenciais eurocêntricos.

Assim sendo, é uma pena que a Lei nº 10.639/2003 não abarque todos os cursos superiores. Explicitamente, ela vem regulamentar sobre a necessidade da abordagem sobre as relações étnico-raciais e a História e Cultura afro-brasileira e africana, na formação de professores, na educação infantil e na educação básica.<sup>60</sup> Entendo que a relevância dessa temática é similar a todos os temas mencionados anteriormente. E não só para professores, mas para todos os universitários, de todas as áreas. Afinal, é das instituições de ensino superior que sairão aqueles que vão, justamente, formular e acompanhar a implementação de políticas públicas que beneficiem o povo brasileiro como um todo.

---

<sup>60</sup> Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil. MEC, 2004), esse ensino se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não. As *Diretrizes* destacam a inclusão da discussão da questão racial como parte integrante curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.

Vale lembrar que quase 50% da população autodeclarada negra tem sido preterida, quando se apresentam apenas políticas universalistas que não atentam para a especificidade do processo histórico que torna o homem *negro*, com toda a carga de luta e discriminação que essa palavra carrega, socialmente localizado.

E se, porventura, alguns negros romperem a localização social que lhe foi delegada; fora dos espaços acadêmicos, no mercado de trabalho, um olhar nem tão aprofundado, mas, apenas, atento, não deixa dúvidas sobre o “embranquecimento” na ocupação dos postos mais altos – a maioria é branca (Gráficos 6 e 7).







## 5 – Escolaridade e inserção dos negros no mercado de trabalho

---

Segundo Ferreira (1999),

o processo de negação da importância dos elementos das cosmovisões de matriz africana, nessa sociedade onde o ideal branco de ego determina aos afro-descendentes o desenvolvimento de auto-imagem negativa acompanhado de auto-estima rebaixada, contribui bastante para gerar condições subumanas de existência que tendem a perpetuar-se, num processo de exclusão sustentado por completo mecanismo social.

Os indicadores educacionais analisados neste estudo não deixam dúvida: o traço mais marcante da educação brasileira é a desigualdade. Se considerarmos as taxas de eficiência observadas no ensino fundamental e no ensino médio, a diferença entre brancos, amarelos, pretos, pardos e indígenas estrutura-se na separação em dois blocos: brancos e amarelos de um lado; pretos, pardos e indígenas, de outro lado. Explicitamente, o primeiro bloco usufrui ainda de maiores benefícios, apesar de já vislumbrar um quadro onde os negros têm avançado sem, contudo, romper a barreira que os separa dos brancos.

Os pequenos avanços obtidos ainda não se configuram como melhoria nas condições de vida das populações negras. Situação essa que se arrasta há séculos. Uma rápida explanação sobre a participação dessas populações no mercado de trabalho vem corroborar o que afirmamos.

Os negros estão mais sujeitos ao desemprego, permanecem nessa situação por mais tempo e, quando trabalham, ocupam postos de menor qualidade, *status* e remuneração.

As dificuldades de inserção no mercado de trabalho refletem a ausência de crescimento econômico, que atinge a todos igualmente, mas em especial os negros, devido à presença de mecanismos discriminatórios (Brasil. Dieese, 2004).

O mercado de trabalho expressivamente heterogêneo como o brasileiro, apresenta papel fundamental na promoção social dos trabalhadores, em especial dos negros. Embora se reconheça que essas populações têm tido mais acesso à educação, os dados coletados evidenciam um quadro muito semelhante: seja na educação, seja no mercado de trabalho, os negros continuam mais penalizados.

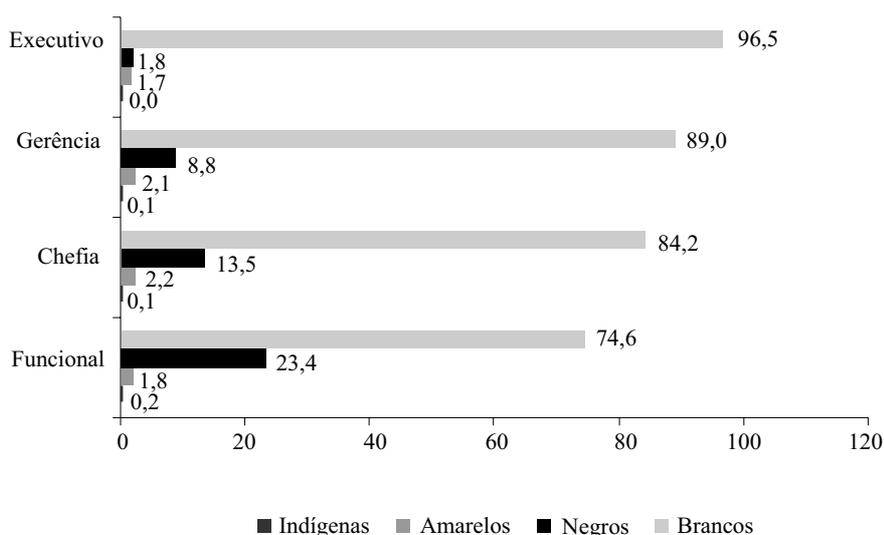
O que se percebe na atualidade é que as taxas de participação no mercado de trabalho das populações negras seguem o mesmo padrão do que foi exposto em relação à escolaridade. O contexto recente de aumento do desemprego elevou



as exigências quanto ao nível de escolaridade para o preenchimento de postos de trabalho. “Esta crescente demanda de escolaridade, nem sempre justificável para o desempenho das funções, corroborou para a expulsão do mercado de trabalho dos menos escolarizados” (Brasil. Dieese, 2004).

Segundo estudo realizado pelo Instituto Ethos (2003) sobre o perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil, a participação dos brancos, negros, amarelos e indígenas nos diferentes níveis hierárquicos, tem a seguinte distribuição: *executivos*: brancos 96,5%, negros 1,8%, amarelos(as) 1,7%, indígenas 0%; *gerência*: brancos 89,0%, negros 8,8%, amarelos 2,1%, indígenas 0,1%; *chefia*: brancos 84,2%, negros 13,5%, amarelos 2,2%; e *funcional*: brancos 74,6%, negros 23,4%, amarelos 1,8% e indígenas 0,2%.

Vale ressaltar dos números apresentados que a participação dos autodeclarados amarelos em cargo de gerência foi de 1,7%, apenas 0,1% a menos que os negros, para uma população que, em 2003, correspondia a 0,6% do total da população brasileira, e os negros 47% (Ver Tabela 2 e Gráfico 7).

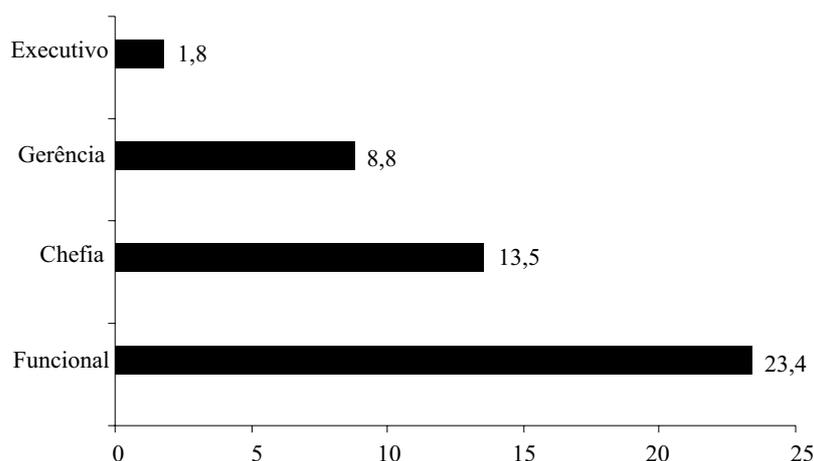


**Gráfico 7 – Participação dos negros nas 500 maiores empresas do Brasil – 2003**

Fonte: Instituto Ethos, 2003.

Ao destacar apenas a participação dos negros fica explícito o funil que separa o acesso aos postos de maior prestígio social e melhor remuneração. Os índices de participação apresentados foram: executivo (1,8%), gerência (8,8%), chefia (13,5%) e funcional (23,4%). A curva apresentada é claramente decrescente,

se alargando enormemente na base, onde as atividades são de menor remuneração e de menor poder decisório (Gráfico 8).<sup>61</sup>



**Gráfico 8 – Participação dos negros nos diferentes níveis hierárquicos das 500 maiores empresas do Brasil, por raça/cor – 2003**

Fonte: Instituto Ethos, 2003.

Os negros empregados estão em desvantagem em relação aos brancos. Quando se analisa esta diferença em relação aos empregadores, a sub-representação, regionalmente, fica ainda mais evidente: Centro-Oeste (4,3%), Sudeste (4,0%), Sul (3,5%), Nordeste (2,9%) e Norte (3,1%). Ressalta-se a diferença nas regiões Norte e Nordeste, considerando sempre o montante populacional de negros nessas regiões. Fica nítido o predomínio de empregadores brancos (Tabela 21).<sup>62</sup>

Em contraste, os negros estão sobre-representados na ocupação de serviço doméstico. O negro é também a maioria, em todo o Brasil, em trabalhos não-remunerados.

<sup>61</sup> A amostra foi de 247 questionários preenchidos, equivalentes a 49,4% do total enviado, com dados sobre um contingente de cerca de 1,2 milhões de funcionários. Algumas empresas não responderam as questões relativas a um ou mais quadros fazendo variar o tamanho da amostra (Instituto Ethos, 2003).

<sup>62</sup> Talvez, estes números venham a ser interpretados (o que não é incomum, muito pelo contrário) identificando a situação como “preconceito do próprio negro em relação a outros negros”. Enfatizo que esta não é a minha visão. Entendo que estes dados representam a introjeção do mito da superioridade racial de brancos em relação a negros, e também de negros em relação a outros negros. Por outro lado, se desdobra para a discussão da identidade construída cotidianamente, uma identidade negra negada. Afinal quem quer ser “feito”, “escravo”, “vítima” (Leonardi, 1996).



**Tabela 21 – População ocupada com predominância de cor, e sua respectiva distribuição percentual em relação à posição na ocupação, segundo as grandes regiões – 2003**

Grandes regiões	Total	Posição na ocupação (%)					
		Empregados	Militares e estatutários	Trabalhadores domésticos	Conta própria	Empregadores	Não-remunerados
<b>Branca</b>							
Brasil <sup>(1)</sup>	42.189.601	49,5	7,4	6,1	21,5	5,8	9,7
Norte <sup>(2)</sup>	1.111.742	46,8	12,3	6,9	21,4	6,0	6,6
Nordeste	6.000.305	38,6	7,9	4,2	26,7	4,9	17,7
Sudeste	21.327.993	55,0	7,2	6,9	19,9	6,2	4,9
Sul	11.238.533	45,6	6,2	5,5	21,9	5,4	15,4
Centro-Oeste	2.489.895	48,4	11,3	6,3	20,4	7,2	6,4
<b>Preta e Parda</b>							
Brasil <sup>(1)</sup>	36.549.560	45,8	5,7	9,6	23,3	2,2	13,4
Norte <sup>(2)</sup>	3.030.373	44,5	9,3	9,6	25,9	2,9	7,7
Nordeste	15.572.926	37,2	5,0	6,7	28,4	2,0	20,8
Sudeste	12.443.362	55,3	5,3	12,3	18,1	2,2	8,9
Sul	2.196.229	51,5	4,4	11,5	18,4	1,8	12,5
Centro-Oeste	3.174.062	49,3	8,6	11,8	19,9	2,9	7,6

Fonte: IBGE – Pnad 2003.

<sup>(1)</sup> Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

<sup>(2)</sup> Exclui a população rural.

Observação: Compreende as pessoas de 10 anos ou mais de idade.

## 5.1 A relação população ocupada e anos de estudo, segundo critérios de raça/cor

Quanto à distribuição percentual da população branca e negra por anos de estudo e ocupação, a maior diferença apresentada foi na Região Sudeste, 15,4% e a menor na Região Norte, 7,3%. É bom não perder de vista a relação com a população regional como um todo. Na Região Sudeste são 62% de brancos e na Região Norte, 72,5% de negros. Salienta-se a necessidade de aprofundar-se nas causas dessa disparidade.

A baixa representação de negros nas empresas e nos diferentes postos de ocupação (Tabela 21 e os Gráficos 6 e 7), principalmente em postos mais elevados, não pode ser explicada apenas pelo nível de escolarização. Na Tabela 22, fica nítido que, mesmo quando a escolarização entre brancos e negros é a mesma, o rendimento mensal do negro é inferior. Brancos com 12 anos ou mais de estudo recebem cerca de nove salários mínimos mensais, enquanto os negros com a mesma escolarização recebem cerca de oito salários mínimos mensais.

Em todas as regiões brasileiras, os brancos recebem mais, tendo os mesmos anos de estudo. Seja no Sul, que possui a menor população negra do País (17,1%), seja no Norte com a maior população (72,5%), os negros recebem menos (Tabela 23).

**Tabela 22 – População ocupada, por cor e grupos de anos de estudo, segundo as grandes regiões – 2003 (em %)**

Grandes regiões	Até 4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 anos ou mais
<b>Branca</b>				
Brasil <sup>(1)</sup>	26,9	24,5	29,7	18,1
Norte <sup>(2)</sup>	23,1	26,0	36,1	13,8
Nordeste	40,8	21,2	25,3	12,0
Sudeste	22,9	22,9	32,3	21,5
Sul	27,9	29,4	26,7	14,8
Centro-Oeste	24,3	24,9	29,5	20,9
<b>Preta e Parda</b>				
Brasil <sup>(1)</sup>	44,3	26,9	22,9	5,3
Norte <sup>(2)</sup>	34,5	28,6	29,3	6,5
Nordeste	54,7	22,1	18,5	4,1
Sudeste	36,0	30,6	26,7	6,1
Sul	40,0	33,0	20,7	4,9
Centro-Oeste	36,4	30,0	25,5	7,6

Fonte: IBGE – Pnad 2003.

<sup>(1)</sup> Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

<sup>(2)</sup> Exclui a população rural.

Observação: Rendimento mensal de todos os trabalhos das pessoas ocupadas, de 10 anos e mais de idade, com rendimento.

**Tabela 23 – Rendimento médio mensal em salário mínimo da população ocupada, por cor e grupos de anos de estudo, segundo as grandes regiões – 2003**

Grandes regiões	Até 4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	12 anos ou mais
<b>Branca</b>				
Brasil <sup>(1)</sup>	2,20	2,50	3,40	9,20
Norte <sup>(2)</sup>	1,80	2,10	3,10	8,30
Nordeste	1,20	1,50	2,70	8,20
Sudeste	2,40	2,70	3,60	9,60
Sul	2,40	2,50	3,40	8,20
Centro-Oeste	2,50	2,60	3,70	10,30
<b>Preta e Parda</b>				
Brasil <sup>(1)</sup>	1,60	1,80	2,80	8,00
Norte <sup>(2)</sup>	1,70	1,80	2,60	5,90
Nordeste	1,00	1,30	2,00	5,60
Sudeste	1,80	2,00	3,10	9,10
Sul	1,80	1,90	2,80	6,70
Centro-Oeste	1,80	1,90	3,40	7,30

Fonte: IBGE – Pnad 2003.

<sup>(1)</sup> Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

<sup>(2)</sup> Exclui a população rural.

Observação: Compreende as pessoas de 10 anos ou mais de idade.







## 6 – Negro e pobre: dupla discriminação

Por uma questão de coerência na argumentação aqui desenvolvida, a relação entre negritude e pobreza apresenta-se como o último item a ser analisado em relação à escolarização dos negros.

O intuito é subverter a lógica comumente usada de que os negros, por serem a maioria dentre os pobres, teriam menos acesso aos bens e serviços oferecidos. Defende-se, após a análise de todos os dados, que esta lógica que situa o negro na pobreza não é um caminho de mão única. Não é possível analisar apenas os indicadores educacionais, eles se encontram imbricados nos demais, sociais, econômicos e culturais.

Os números de concentração de renda no Brasil não deixam dúvida: a população fica “embranquecida” à medida que se eleva a renda (Tabela 24).

**Tabela 24 – Distribuição percentual do rendimento dos 10% mais pobres e do 1% mais rico em relação ao total de pessoas, por cor, segundo as grandes regiões – 2003**

Distribuição percentual do rendimento dos 10% mais pobres, por cor (%)		
Grandes regiões	Branca	Preta e Parda
Brasil <sup>(1)</sup>	32,2	67,8
Norte <sup>(2)</sup>	18,4	81,6
Nordeste	22,6	77,4
Sudeste	45,3	54,7
Sul	71,8	28,2
Centro-Oeste	33,5	66,5

Distribuição percentual do rendimento do 1% mais rico, por cor (%)		
Grandes regiões	Branca	Preta e Parda
Brasil <sup>(1)</sup>	86,8	13,2
Norte <sup>(2)</sup>	54,1	45,9
Nordeste	64,1	35,9
Sudeste	92,5	7,5
Sul	95,6	4,4
Centro-Oeste	71,9	28,1

Fonte: IBGE – Pnad 2003.

<sup>(1)</sup> Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

<sup>(2)</sup> Exclui-se a população rural.

Observação: Compreende as pessoas com rendimento.



Ao considerarmos, em 2003 (Tabela 24), os 1% mais ricos observamos que 86,8% são brancos e apenas 13,2%, são negros. A concentração de riqueza nas mãos das populações brancas está, regionalmente, assim distribuída: Sul (95,6%), Sudeste (92,5%), Centro-Oeste (71,9%), Nordeste (64,1%) e Norte (54,1%). Em relação à participação das populações negras no topo da pirâmide social, a distribuição é a seguinte: Norte (45,9%), Nordeste (35,9%), Centro-Oeste (28,1%), Sudeste (7,5%) e Sul (4,4%).

Em relação aos 10% mais pobres, a situação se inverte: 67,8% são negros e 32,2% são brancos. A distribuição regional reflete a segregação racial visualizada no espaço educacional. Na Região Norte dentre os 10% mais pobres, 81,6% são negros. Na seqüência, respectivamente: no Nordeste, 77,4% são negros; no Centro-Oeste, 66,5%; no Sudeste, 54,7%; e, no Sul, 28,2%.

## 6.1 Escolaridade, raça e gênero – interfaces da exclusão contra negros

A Tabela 25 evidencia a superioridade dos rendimentos dos homens e mulheres brancas/os em relação aos homens e mulheres negras/os. Os negros recebiam 48% do salário dos brancos. As mulheres brancas são mais bem remuneradas que os homens negros.

O caso das mulheres negras é o mais grave: elas recebem apenas 30% da renda de homens brancos e a metade do salário das mulheres brancas.

**Tabela 25 – Rendimento médio mensal de todos os trabalhos da população ocupada, em reais, por cor e sexo, segundo as grandes regiões – 2003**

Grandes regiões	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
	Branca			Preta e Parda		
Brasil <sup>(1)</sup>	<b>891,70</b>	1.037,20	681,60	<b>442,90</b>	491,00	361,50
Norte <sup>(2)</sup>	<b>768,80</b>	878,10	618,20	<b>483,40</b>	536,90	396,30
Nordeste	<b>589,90</b>	647,90	499,40	<b>336,80</b>	368,20	278,80
Sudeste	<b>988,50</b>	1.161,60	747,00	<b>511,30</b>	579,00	407,60
Sul	<b>827,80</b>	977,30	606,50	<b>460,70</b>	524,60	348,90
Centro-Oeste	<b>1.018,70</b>	1.152,30	814,40	<b>574,90</b>	631,70	476,70

Fonte: IBGE – Pnad, 2003.

<sup>(1)</sup> Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

<sup>(2)</sup> Exclusiva a população rural.

Observação: Compreende as pessoas de 10 anos ou mais de idade.



É certo que esses índices de pobreza apontam uma situação bem mais precária para negros, e uma necessidade dessas populações terem que abandonar os estudos para se dedicar ao trabalho. Não considerar o elemento discriminação racial norteador dos valores diferenciados pagos para brancos e negros. Significa a nosso ver, manter o *status quo*, alimentando, ainda, o mito da democracia racial.





## Considerações finais

Se do ponto de vista quantitativo a expansão do sistema atingiu patamares bastante razoáveis, inclusive em comparação aos padrões internacionais, o mesmo não pode ser dito em relação aos indicadores de qualidade e equidade. No tocante a esses aspectos, a situação atual da educação nacional, ainda deixa muito a desejar, apesar dos recentes esforços dos três níveis de governo para promover a melhoria do ensino e a correção da ineficiência e iniquidades do sistema (Castro *apud* Henriques, 2002).

É fato que os negros, nessas últimas décadas, estão mais inseridos nos postos de trabalho e mais presentes nos bancos escolares. Os indicadores sociais demonstram uma ligeira mudança nas posições ocupadas pelos negros em relação ao acesso e ao rendimento escolar. Todavia, se considerarmos as taxas de eficiência dos alunos negros no sistema educacional, a distribuição salarial e os postos de serviços ocupados, os negros permanecem, invariavelmente, em desvantagem.

Em um levantamento bibliográfico feito sobre os estudos existentes, que dialogavam com a questão racial, Ferreira (1999) localizou um estudo de Hutz e Rampon, publicado em 1988, no qual buscavam avaliar a influência das diferenças raciais e de gênero em “testes de inteligência”. Nesses estudos, “constatou-se” que as crianças negras apresentavam menor rendimento que as crianças brancas. Esses autores cometeram o equívoco de reforçar que “há diferenças de inteligência entre raças”, sem ao menos se preocuparem em investigar outras variáveis na explicação do fato.

O comentário de Ferreira (1999) sobre essa postura será apropriado para concluir este estudo, fazendo um alerta: “Os achados da ciência têm uma função de legitimar verdades estabelecidas pelo grupo cultural a que pertencemos e certamente suas conclusões passam a fazer parte das verdades do senso comum”.

Trabalhos como os de Hutz e Rampon e este estudo em fase de conclusão, se apresentados de forma isolada, sem serem submetidos a uma crítica mais consistente “podem criar o risco de ‘confirmar’ estereótipos negativos sobre a população negra e integrarem o processo de retroalimentação da discriminação sobre essa população”. Nada estaria mais distante do objetivo traçado para sua realização.

O objetivo foi, por meio de uma análise quantitativa e qualitativa, oferecer subsídios que permitam respaldar políticas públicas que assegurem as oportunidades que historicamente foram negadas às populações negras, para que este quadro de rendimento persistentemente inferior em relação às populações brancas, pouca participação nos cargos decisórios e baixa auto-estima, possa ser revisto.



O Brasil possui especificidades históricas que fundamentam uma trajetória de desigualdade racial e social que o coloca no topo do ranking dos países mais desiguais do mundo. Sob a idéia de exclusão social calcada em critérios sócio-econômicos, subjaz uma latente desigualdade racial que é retroalimentada cotidianamente. “Para o negro, entretanto, ser o melhor, a despeito de tudo, não lhe garante êxito, a consecução do ideal. É que o ideal do ego do negro, que é em parte constituído pelos ideais dominantes, é branco. E ser branco lhe é impossível” (Souza, 1983).

É preciso tratar com a devida atenção práticas preconceituosas e discriminatórias que atingem as populações negras brasileiras cotidianamente. Afinal, são 47% da população brasileira!

A carência de meios de subsistência mina a dignidade dessas pessoas, e impede o acesso à cidadania. Entretanto, o ato de não se poder nem exercer com dignidade o ser negro é que se constitui uma das questões mais graves.

Neste sentido, ressalta-se a necessidade de compreender os contornos das desigualdades raciais e de gênero no Brasil contemporâneo. Apesar dos recentes avanços nos indicadores quantitativos, em termos qualitativos ainda são nítidos os sinais de discriminação em todos os âmbitos, educacionais, sociais, econômicos e culturais.

Em relação ao ensino superior, a situação é a mais complicada. Segundo os dados do Enade 2004, os brancos representam 70,2% dos ingressantes e 76,4% dos concluintes.

Estudos realizados pelo Pnud (2005) reafirmam o acima exposto ao constatar que a diferença entre brancos e negros persistem por mais de 40 anos no ensino superior. Em 2000, o percentual dos homens negros com mais de 30 anos que tinha diploma de graduação (2,7%) era inferior ao mesmo dado registrado para os homens brancos em 1960 (3%).

Sintomático é notar que em situações de maior penúria econômica, brancos e negros se aproximam mais. Na escola, em termos de rendimento; no trabalho, em termos dos baixos salários. Por outro lado, à medida que aumenta o grau de escolarização, a discriminação também aumenta.

Na maioria das regiões o que se percebe são brancos ocupando os melhores postos, tendo os melhores rendimentos, mesmo tendo os mesmos anos de estudos que os negros.

Em relação ao ensino superior e aos postos mais altos em empresas, a situação é absurda. Os negros ainda precisam lutar, diariamente, para vencer a situação de desconforto em relação a sua tez, ao seu cabelo, aos seus lábios. Afinal, ousaram romper a barreira invisível da “hipocrisia” brasileira e passaram a ocupar uma localização social que não lhes foi delegada, mas foi duramente conquistada.

As oportunidades foram historicamente forjadas para beneficiar as populações brancas em detrimento das populações negras. Isto se reflete em todos

os indicadores sociais analisados. O que muda esse quadro e pode acelerar mais ainda o processo de conversão dessa situação, que prejudica, não só os negros, mas a população brasileira como um todo, é a continuidade de programas de Ações Afirmativas.

A aplicação, de fato, da Lei nº 1.639/2003 vem atender essa demanda, conscientizando sobre essa realidade ao aprofundar o estudo das relações étnico-raciais que constituem o Brasil: a relação intrínseca entre a negação das origens africanas, a percepção das ilhas de África que compõem esse país e a prática costumeira do racismo.

É preciso que essas questões sejam discutidas da forma mais clara e fundamentada possível, para que não se incorra novamente no equívoco do Brasil-Colônia e Brasil-Império, apontado na introdução deste estudo – de tratar direitos como privilégios. Não são.

Ao poder público compete oferecer educação de qualidade para todos. Nesse caso específico, é preciso investir na capacitação de professores e na utilização massiva dos meios de comunicação, exercendo não apenas a função de comunicar e esclarecer, mas de fornecer novos parâmetros de se “olhar” a realidade. Afinal, nem todo negro “é feio”, nem todo negro “é pobre” e assim por diante. E se por longos anos se pensou assim é preciso compreender historicamente o porquê disso.

Que o negro não seja apenas o empregado, o manobrista, o jogador, que ele ocupe postos diferenciados como médicos, engenheiros, deputados, senadores, presidentes, enfim, uma gama de profissões que assumam, no imaginário social, outra configuração que não a da subserviência.





## Referências bibliográficas

AGUIAR, M. *Os últimos zumbis: a saga dos negros do Vale do Cricaré durante a escravidão*. Porto Seguro (BA): Brasil-Cultura, 2001.

ALGRANTI, L. M. *O feitor ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1988.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. *Desigualdades raciais no Sistema de Educação Básica Brasileiro*. Brasília: Inep/MEC, 2003.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e da equidade no Brasil*. Brasília: Inep, 2005.

BENTO, M. A.; SILVA, V. P. da. Racismo e mercado de trabalho. In: OLIVEIRA, D. D. (Org.). *50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados*. Brasília: Movimento Nacional dos Direitos Humanos, 1999. p. 93-103.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

BEUST, L. H. *Aprendendo a unidade na diversidade: nós e eles – Cartilha Caminhos para a Superação do Racismo e do Sexismo na Educação*, elaborada pela Equipe Unidade na Diversidade. Brasília, 2005.

BOTELHO, A. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca de seus portadores sociais*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

BRASIL. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese). A população negra em mercados de trabalho metropolitanos. 20 de novembro. Dia da Consciência Negra. *Estudos e Pesquisas*, v. 1, n. 3, nov. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/seppir/pesquisas\\_indicadores/raca/dieese/dieese\\_2004.pdf](http://www.planalto.gov.br/seppir/pesquisas_indicadores/raca/dieese/dieese_2004.pdf)>.

\_\_\_\_\_. A mulher negra no mercado de trabalho metropolitano: inserção marcada pela dupla discriminação. *Estudos e Pesquisas*, v. 2, n. 14, nov. 2005. Disponível em: <[http://www.dieese.org.br/esp/estpesq14112005\\_mulhernegra.pdf](http://www.dieese.org.br/esp/estpesq14112005_mulhernegra.pdf)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CP. Resolução 1/2004. *Diário Oficial da União*, 22 jan. 2004, Seção I, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas*. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. Abertura do Seminário “Multiculturalismo e Racismo”. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil–Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-96, jan./abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br>.

CASTRO, H. M. M. de. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: NOVAIS, F. A. (Dir.). *História da vida privada no Brasil-Império – a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002. v. 2, p. 338-385.

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

CAVALLEIRO, Eliane; SANTOS, Sales Augusto dos (Orgs.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003*. Brasília: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).

D’ALESSIO, M. M. *Reflexões sobre o saber histórico: entrevistas com Pierre Villar, Michel Volvelle e Madeleine Rebérioux*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

DA MATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil Estados Unidos*. São Paulo: Paralelo 15, 1997. p. 69-74.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas (SP): Autores Associados, 2000. p. 65-78. (Coleção Educação Contemporânea).

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 49-62. (Coleção Educação para Todos).

FERRÃO, M. E. et al. SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 18, n. 1/2, jan./dez. 2001. Disponível em: <[www.abep.nepo.unicamp.docs/ver-inf/vol18\\_n1\\_2\\_e\\_2\\_2001/vol18\\_n1\\_e\\_2\\_2001\\_7artigo\\_111\\_130.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.docs/ver-inf/vol18_n1_2_e_2_2001/vol18_n1_e_2_2001_7artigo_111_130.pdf)>.

FERREIRA, R. F. A construção da identidade do afro-descendente: psicologia brasileira e a questão racial. In: BACELAR, J.; CAROSO, C. (Orgs.). *Brasil: um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 71-110.

FRANCO, C. O SAEB. Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidade, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 127-133, maio/ago. 2001.

FREYRE, G. *Sobrados e mucambos*. 12. ed. São Paulo: Record, 2000.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Renísia Cristina. *Honra, sobrevivência e valentia: um estudo sobre trabalhadores e populações pobres uberlandenses envolvidos em processos criminais (1922 a 1937)*. Tese (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 1997.

GODINHO, Tatau et al. (Orgs.). *Trajetória da mulher na educação brasileira 1996-2003*. Versão preliminar. Brasília: Inep, 2005.

GOMES, F. A nitidez da invisibilidade: experiências e biografias ausentes sobre raça no Brasil Republicano. In: SALGUEIRO, M. A. *A República e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 49-67.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: CAVALLEIRO, Eliane; SANTOS, Sales Augusto dos (Orgs.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 83-96. (Coleção Educação para Todos).

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. 2003. Não publicado.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

HASENBALG, Carlo. O contexto das desigualdades raciais. In: SOUZA, J. et al. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 63-68.

HENRIQUES, R. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: 2002.

HUTZ, C. S.; RAMPON, M. Diferenças raciais e sexuais na produção de itens evolutivos no desenho da figura humana. In: SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC), 40ª reunião. *Resumos*. São Paulo, 1988. p. 951-952.

INFORMATIVO Inep, v. 2, n. 66, 23 nov. 2004; v. 4, n.132, 17 mar. 2006.

INSTITUTO ETHOS. *Perfil social, racial e de gênero das maiores 500 empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas*. São Paulo: Instituto Ethos de Responsabilidade Social, 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA (Ipea). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil (IDH-M)*. Brasília, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, relatório nacional 2001*. Brasília: Inep, 2002.

\_\_\_\_\_. *ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio, relatório pedagógico 2001*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio, relatório final 2003*. Brasília, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Enade: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, relatório nacional 2004*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. *Qualidade na educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental*. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. *Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2002*. Brasília, 2003b.

KANE, Cheikh Hamidou. *Aventura ambígua*. Trad. Wamberto Hudson Ferreira. São Paulo: Ática, 1984. [A 1ª edição foi publicada em 1928].

LEONARDI, V. Feios e vagabundos: a recusa da alteridade. In: LEONARDI, Victor. *Entre árvores e esquecimento: história social nos sertões do Brasil*. Brasília: Paralelo 15, 1996.

LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduard França. *A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos*. São Paulo: Moderna, 2000.

MacLAREN, P. *A vida nas escolas*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

MALERBA, J. (Org.). *A velha história: teoria, métodos e historiografia*. Campinas: Ed. Papyrus, 1999.

MANACORDA, M. A. A pedagogia marxiana frente às demais pedagogias. In: \_\_\_\_\_. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOTTER, Paulino. *Análise do perfil socioeconômico dos participantes do Enade/2005*. (Texto em elaboração). Brasília: Inep, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Cultura e Identidade Brasileira).

\_\_\_\_\_. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

NASCIMENTO, A. P. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, M. A. *A República e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-26.

NASCIMENTO, M. I. M. N.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, J. B. de Araújo. e. O futuro do Saeb e a consolidação de Políticas Públicas. *Em Aberto*, Brasília, v. 15, n. 66, p. 3-12, abr./jun. 1995.

PAIVA, E. F.; LIBBY, D. C. *A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos*. São Paulo: Moderna, 2000.

PEREIRA, João Batista Borges. O negro e a identidade brasileira. In: SEYFERTH, Giralda et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, Abong, 2002. p. 65-71.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2000.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (Pnud). *Atlas racial brasileiro*. [Brasília]: Cedeplar, 2004.

\_\_\_\_\_. *Relatório de desenvolvimento humano: racismo, pobreza e violência – comparação de IDH-M dos negros brasileiros com o ranking mundial de IDH*. Brasília, 2005.

QUEIRÓZ, D. M. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livros, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROLNIK, Raquel. História urbana: história na cidade? In: FERNANDES, A.; GOMES, M. A. (Orgs.). *Cidade e história: modernização das cidades brasileiras nos séculos XIX e XX*. Salvador: ANPUR, 1992.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, MEC/Secad. 2005. p. 117-137. (Coleção Educação para Todos).

SALGUEIRO, M. A. *A República e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SANTOS, I. A. Democracia e racismo. In: OLIVEIRA, Maria Coleta (Org.). *Demografia da exclusão social*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2005.

SANTOS, I. A. A. dos. Discriminação: uma questão de Direitos Humanos. In: OLIVEIRA, D. D. (Org.) *50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados*. Brasília: Movimento Nacional dos Direitos Humanos, 1999. p. 53-74.

SANTOS, Milton. Quando o Estado deixa ao setor privado a regulação de aspectos essenciais da vida social, acaba por apenar a população de certas regiões com a produção de um círculo vicioso, mediante a superposição da oferta e da demanda nas áreas geográficas já privilegiadas. *Correio Braziliense*, Brasília, 8 abr. 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SCHWARTZ, L. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SCHWARTZ, S. B. *Segredos internos: engenheiros e escravos na sociedade colonial 1550-1855*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o Século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SEYFERTH, Giralda. A colonização e a questão racial nos primórdios da república. In: SALGUEIRO, M. A. *A República e a questão do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

SIFUENTES, Mônica. Analfabetismo e inclusão social. *Correio Braziliense*, Brasília, 30 out. 2003.

SILVA, A. C. Pesquisa estereótipos – assimilação, tipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de Primeiro Grau, nível 1 (1ª à 4ª séries). In: MELLO, Regina Lúcia Couto de; FREITAS, Rita de Cássia (Orgs.). *Educação e discriminação dos negros*. Belo Horizonte: FAE, 1987.

SILVA, L. G. S. da. Canoeiros do Recife: história, cultura e imaginário (1777-1850). In: MALERBA, J. (Org.). *A velha história: teoria, métodos e historiografia*. Campinas (SP): Papyrus, 1999.

SILVA, Maria Aparecida da (Cidinha). Ações afirmativas em educação: acesso, permanência e sucesso do povo negro na universidade. *Revista Palmares em Ação*, v. 1, n. 2, p. 27-29, out./dez. 2002.

SILVEIRA, M. H. V. da. *As filhas das lavadeiras*. Porto Alegre: Evangraf, 2002. SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

SOUZA, Neusa S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Coleção Tendências).

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

### **Sites pesquisados relacionados à temática:**

- AfroBrasil – [www.afrobrasil.palmares.gov.br](http://www.afrobrasil.palmares.gov.br)
- Arquivo Nacional – [www.arquivonacional.gov.br](http://www.arquivonacional.gov.br)
- Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdade – [www.ceert.org.br](http://www.ceert.org.br)
- Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) – [www.dieese.org.br](http://www.dieese.org.br)

- Gt Negros: História, Cultura e Sociedade – [www.gtnhcsanpuh.hpg.com.br](http://www.gtnhcsanpuh.hpg.com.br)
- Instituto Ethos – [www.ethos.gov.br](http://www.ethos.gov.br)
- Museu Afro-Brasileiro – [www.ceao.ufba.br/mafro/](http://www.ceao.ufba.br/mafro/)
- Núcleo de Estudos sobre Saúde e Etnia Negra (Nesen) – [www.uff.br/nepae/NESEN.htm](http://www.uff.br/nepae/NESEN.htm)
- Pnud [www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br)
- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) – <http://www.presidencia.gov.br/seppir>
- Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) – <http://www.unicef.org.br>



## Sobre a autora

---



*Renísia Cristina Garcia*

Licenciada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (1992), especialista em Filosofia pela mesma Universidade (1994), mestre em História Social (1997) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

Atua como coordenadora pedagógica do Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos e ministra aulas de Didática Fundamental na Faculdade de Educação da UnB. Tem experiência nas áreas de Patrimônio Histórico Cultural e Educação. Trabalha com capacitação de professores sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos de LGBTs, crianças e adolescentes em situação de risco, gênero e, principalmente, sobre cultura afro-brasileira e o ensino das relações étnico-raciais.

Em fevereiro deste ano, publicou a cartilha *Unidade na diversidade – tudo começa na escola: caminhos para a superação do racismo e do sexismo na Educação II*, na qual reflete sobre a percepção de seus alunos de Pedagogia sobre a negritude e o racismo e apresenta uma série de sugestões de práticas pedagógicas direcionadas para a educação básica, que discutem gênero e raça. Esse material, elaborado para o *site* Unidade na Diversidade, tem sido utilizado para capacitar educadores em diferentes Estados brasileiros.

