

# DESIGUALDADE EDUCACIONAL E COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES

Eunice R. Durham

## RESUMO

O artigo discute a proposta de estabelecimento de cotas para negros nas universidades em face das desigualdades mais amplas que permeiam o sistema educacional brasileiro. Argumenta-se que essa proposta revela limites e distorções ao apoiar-se numa categorização racial rígida e artificial, a contrapelo da heterogeneidade étnica do país, e ao não incidir sobre os fatores fundamentais que afetam a escolarização dos afro-descendentes. Ao constatar por meio de séries estatísticas que, a despeito dos avanços, permanece o grande déficit educacional dos negros e pardos, a autora conclui que iniciativas públicas voltadas ao reforço da sua formação escolar básica constituiriam ações afirmativas mais eficazes que as cotas.

*Palavras-chave: desigualdade educacional; política afirmativa; discriminação racial.*

## SUMMARY

This article discusses the proposition of establishing quotas for blacks in universities in view of the wider inequalities in Brazilian educational system. It argues that such proposition reveals limits and distortions, for it is based upon a rigid and artificial racial categorization, opposed to the country's ethnical heterogeneity, and does not act upon the fundamental factors that affect afro-descendents schooling. Observing through statistical series that, in spite of improvements, there is still a large educational deficit for blacks and mulattos, the author concludes that public initiatives towards the enhancement of their basic education could turn into more efficient affirmative actions than quotas.

*Keywords: educational inequality; affirmative action; racial discrimination.*

## A proposta de cotas

A proposta de criar cotas para facilitar a admissão e aumentar a participação de negros nas universidades brasileiras teve o mérito de expor e colocar em debate a gravíssima questão da discriminação racial e da desigualdade educacional no país. Para as pessoas que condenam o racismo é difícil se opor a uma ação afirmativa que visa corrigir desigualdade tão gritante, já que o campo educacional influi fortemente nas perspectivas de participação social e de acesso às posições mais bem remuneradas do mercado de trabalho. Além disso, como a escolarização dos pais é um fator decisivo para o sucesso educacional dos filhos, o menor nível de escolaridade da população de ascendência africana desfavorece as gerações futuras.

Entretanto, a solução das cotas apresenta inúmeros aspectos negativos que precisam ser seriamente considerados em face de outras alternativas talvez mais justas e mais eficazes. Uma das deficiências da proposta é que ela incide sobre uma das conseqüências da discriminação racial e da desigualdade educacional sem que estas, em si mesmas, sejam corrigidas.

Existe discriminação racial quando pessoas são segregadas ou excluídas do acesso aos serviços públicos ou do exercício de direitos civis em virtude de supostas diferenças genéticas, manifestas ou não no tipo físico, assim como quando não são avaliadas, selecionadas, admitidas, promovidas e remuneradas de acordo com suas capacidades e competências, mas por critérios irrelevantes para o seu desempenho, como cor da pele, tipo de cabelo, traços faciais e origem étnica. Numa sociedade complexa, diferenciada e competitiva, o combate a todas as formas de discriminação e racismo consiste primordialmente em exigir a aplicação de critérios universalistas na seleção para qualquer emprego, cargo, função ou posição social e em observar padrões universais de respeito à dignidade das pessoas. Num processo seletivo para técnicos em computação, por exemplo, os candidatos devem ser avaliados por sua competência em informática e não pelo fato de serem brancos ou negros, e o mesmo se pode dizer quando se trata de contratar vendedores, gerentes, jogadores de futebol — ou de ingressar na universidade. Parece claro que isso nem sempre se observa no Brasil, mas a discriminação racial não permeia de modo uniforme todo o tecido social.

O mercado de trabalho é um dos campos em que o preconceito se manifesta de forma especialmente perversa, dificultando ou mesmo impedindo o acesso de negros às posições mais bem remuneradas e de maior prestígio social. O preconceito também ocorre de modo particularmente cruel, embora com intensidade variável, no campo das relações sociais, onde formas abertas ou sutis de discriminação atuam no sentido de diminuir o valor e a auto-estima dos negros. É nesse campo que o combate à discriminação é mais difícil e no qual a escola poderia desempenhar um papel crucial, mas infelizmente ela não o cumpre: manifestações de preconceito e discriminação, conscientes e às vezes inconscientes, ocorrem entre alunos, funcionários e mesmo professores, o que constitui um importante fator de desestímulo ao sucesso escolar, como veremos mais adiante.

Entretanto, há setores e instituições sociais em que a discriminação racial e a manifestação do preconceito foram de fato neutralizadas. O vestibular para ingresso nas universidades públicas é um deles, assim como concursos públicos de forma geral. De fato, a instituição desse exame constitui uma vitória democrática sobre o protecionismo, o machismo, o clientelismo e o racismo que permeiam a sociedade brasileira. Alunos de qualquer cor, nível de renda e gênero são reprovados ou aprovados tão-somente em razão de seu desempenho em provas que medem razoavelmente bem a preparação, as competências e habilidades requeríveis num curso de nível superior. Isso significa que os afro-descendentes não são barrados no acesso ao ensino superior por serem negros, mas por deficiências de sua formação escolar anterior. Por isso mesmo, é de certa forma

estranho que a primeira grande iniciativa de ação afirmativa no campo educacional incida justamente sobre o vestibular, sem propor medidas de correção das deficiências de formação, que constituem a causa real da exclusão.

Se do ponto de vista estritamente formal o vestibular estabelece um critério de seleção não-discriminatório, que considera somente os conhecimentos dos candidatos, do ponto de vista social e da perspectiva de construir uma sociedade mais igualitária é forçoso reconhecer que essa forma de acesso ao ensino superior tende a perpetuar as desigualdades que permeiam todo o processo escolar anterior. É necessário portanto democratizar esse acesso diminuindo a desigualdade existente. A pergunta que precisa ser respondida é se as cotas constituem a melhor forma de fazê-lo.

A idéia de estabelecer um sistema de cotas étnicas para o ingresso nas universidades como forma de combate à discriminação originou-se nos Estados Unidos. Cotas, de fato, fazem um certo sentido naquele país, dada a sua longa tradição de sistema educacional segregado. Convém lembrar que ali os critérios de admissão para o ensino superior não são baseados exclusivamente em provas que avaliam conhecimentos, mas incluem inúmeras outras considerações, variáveis de uma universidade para outra, que podem levar em conta o fato de os candidatos serem filhos de ex-alunos, de os pais terem feito doações financeiras para a instituição, de os candidatos terem talento para os esportes, de serem homens ou mulheres ou até mesmo em razão da sua origem étnica. Esse sistema permitiu, no passado, que negros fossem impedidos de ingressar nas universidades "brancas" em virtude de sua condição racial e que mulheres fossem excluídas em razão do gênero — o que não acontece nos vestibulares brasileiros.

A discriminação racial naquele país é de tal forma rígida e agressiva que classifica como negra toda pessoa que tenha algum ancestral africano. A divisão da população em duas categorias raciais fechadas e excludentes produziu mecanismos de segregação que permearam o conjunto das instituições e serviços públicos norte-americanos. Classificações desse tipo estão na base de todas as formas mais violentas de racismo, em especial quando são oficial e legalmente reconhecidas como critério para acesso a benefícios, serviços e posições sociais, como nos casos do anti-semitismo oficial da Alemanha nazista e do *apartheid* sul-africano. O artificialismo perverso dessas classificações fica bastante claro ao se tratar da população mestiça, para a qual o problema da identificação racial ou étnica se torna particularmente espinhoso. Nos países de preconceito mais agudo isso redundou numa desmesurada ampliação dos excluídos, compreendendo-se entre eles os que possuísem qualquer ascendente, mesmo que remoto, da minoria desprezada. Há uma perversão especial nessa forma de classificação porque ela pressupõe um efeito extraordinariamente "contaminador" da raça considerada inferior na contribuição genética dos brancos. No caso da África do Sul o procedimento foi um pouco diferente: toda a população foi oficialmente classificada nas categorias "brancos", "pretos", "indianos" e "mestiços" e rigidamente segregada social, sexual e espacialmente. O absur-

do dessa medida fica patente quando se verifica que dividiu membros de uma mesma família, irmãos inclusive, em categorias diferentes, impedindo que morassem na mesma casa ou no mesmo bairro e freqüentassem as mesmas escolas.

Pode-se argumentar que estabelecer cotas para impedir o acesso de minorias a posições vantajosas na sociedade é condenável, mas que fazê-lo para forçar a inclusão é desejável. Contudo, mesmo que sejam "para o bem", as cotas carregam um pecado de origem ao estabelecer categorias separadas a partir de características raciais, o que implica promover um novo tipo de segregação. Isso cria um precedente perigoso na medida em que se rompe com a base da luta mundial contra o racismo, que consiste justamente em negar, com o apoio da ciência, a validade da utilização de critérios desse tipo. Com efeito, o racismo se fia numa teoria que toda a ciência moderna tem demonstrado ser falsa: a de que as diversas "raças" comportariam diferenças genéticas quanto à capacidade mental, as quais, por isso mesmo, seriam insuperáveis e se perpetuariam através das gerações. O próprio conceito de raça raramente é utilizado hoje em registro científico, porque sob o aspecto genético não há raças isoladas e uniformes. A raça é uma criação social discriminatória e não uma classificação científica, motivo pelo qual a Declaração dos Direitos Humanos consagra o princípio da igualdade de todos perante a lei e condena todas as formas de discriminação e racismo, como o faz também a Constituição brasileira. Critérios universalistas constituem a base necessária para a construção de uma sociedade democrática.

É preciso ressaltar, paralelamente, que a necessidade de aplicar critérios universalistas no que afeta à cidadania não implica desvalorizar ou cercear a manifestação de tradições culturais diversas. A relação entre universalismo e pluralismo cultural é, entretanto, complexa, e o pluralismo não deve ser confundido com uma total segmentação da sociedade, em especial no que tange ao sistema escolar. Sacrificar um princípio universalista duramente conquistado para resolver um problema muito específico, isto é, ampliar o acesso dos negros ao ensino superior, constitui um risco demasiado grande e desproporcional aos benefícios que as cotas podem promover. É preciso encontrar outra solução, até mesmo porque a separação da população em duas categorias — negros e brancos —, que as cotas oficializam, é particularmente artificial, não só porque não possui qualquer base científica mas também porque contraria a evidência gritante da imensa heterogeneidade racial da população brasileira. Contraria o próprio bom-senso dos brasileiros quando dizem, por exemplo: "Se meu pai é negro e minha mãe é branca, ou vice-versa, eu não sou exatamente branco nem negro".

Não se trata de reviver o mito da democracia racial brasileira consagrado por Gilberto Freyre, que foi utilizado para ocultar um preconceito muito real e uma discriminação muito generalizada. Mas Freyre tinha razão pelo menos quando insistia em que a população brasileira é majoritariamente mestiça e que a solução brasileira para o racismo só poderia passar pelo reconhecimento e valorização da mestiçagem. E isso se aplica tanto às

características físicas quanto culturais. No Brasil é extremamente difícil separar uma cultura negra por oposição a uma cultura branca, porque esta está intensamente permeada por influências africanas: na música, na dança, nas artes plásticas, nas posturas corporais, na alimentação, na literatura, na religião etc. Aliás, uma das maiores violências que aqui se comete contra os afro-descendentes reside exatamente no fato de que a contribuição africana para a formação da cultura brasileira não é devidamente reconhecida, pela razão mesma de estar tão profundamente incorporada nos costumes do país. Não sendo reconhecida, não pode ser utilizada, como precisaria ser, como base para a valorização da ascendência africana e para a constituição de uma auto-identificação positiva por parte dos brasileiros com a mestiçagem e com a matriz luso-africana da cultura nacional<sup>1</sup>.

Se o mito da democracia racial brasileira há muito foi denunciado e destruído, é preocupante que algumas lideranças do movimento negro, ao mesmo tempo que defendem as cotas para o ingresso na universidade, recusem-se hoje a aceitar a democracia racial como um objetivo a ser conquistado. Propõem, em vez disso, a oficialização de uma divisão da sociedade entre negros e brancos e a representação igualitária de ambos nas dimensões da vida social de maior prestígio e poder mediante o sistema de cotas. A criação da classificação "negros" formaria uma categoria específica de cidadãos, com direitos e deveres próprios, e iria de par com a construção de uma cultura própria, diferente da "cultura branca". Isso significaria estender a idéia de cotas ao ponto de uma completa divisão da sociedade em categorias opostas, com mecanismos próprios de participação e situação jurídica diferencial. Um novo *apartheid*, mesmo que mais favorável aos afro-descendentes do que a situação atual, pode perfeitamente incentivar o preconceito e criar situações permanentes de conflito étnico. Não creio que essa seja uma solução factível e nem aceita pelo conjunto da população que reconhece sua ascendência africana, mesmo porque, como mostramos, tanto "negros" como "brancos" (e os não tão brancos) incorporaram com tal voracidade elementos das culturas africanas que é muito mais apropriado falar de uma cultura "luso-africana" ou "euro-africana" do que de uma "cultura branca"<sup>2</sup>.

Se a mestiçagem cultural é insuficientemente reconhecida no Brasil, a racial está bastante presente na consciência nacional. De fato, no Censo Demográfico de 2000 apenas 5,4% dos brasileiros se autotransformaram como pretos, enquanto 40% se identificaram como pardos e 54% como brancos. O reconhecimento da extensão da mestiçagem é ainda maior do que o Censo indica, pois uma parcela dos que se classificam como brancos, difícil de quantificar mas certamente muito grande, reconhece (mesmo que procure ocultar) que possui algum ascendente africano. É em virtude da amplitude da mestiçagem e do seu reconhecimento por parte da população que o Brasil havia escapado até agora do perigo das divisões raciais rígidas e evitado assim as formas mais virulentas do racismo. E ao se oficializar a categoria "negro" criam-se também, paradoxal e artificialmente, os "oficialmente brancos"<sup>3</sup>.

(1) Sobre essa questão ver Fry, Peter. "Feijoada e *soul food*". In: *Para inglês ver*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, cap. II." O autor analisa o fenômeno da expropriação de itens culturais produzidos pelos afro-descendentes por parte dos produtores de símbolos nacionais e da cultura de massa, tomando como exemplos o samba e o candomblé. Cite-se ainda o clássico trabalho de Maria Lúcia Goldwasser sobre as escolas de samba e o desfile carnavalesco: *O palácio do samba*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

(2) Criar uma "cultura negra" tal como é proposto significaria criar também uma cultura propriamente branca, ressegregando para os negros a capoeira, o samba, o carnaval (que, embora de origem europeia, foi africanizado no Brasil), o hip hop, o funk, a umbanda e outros elementos simbólicos de etnicidade, como a cozinha baiana e até mesmo a negra Nossa Senhora Aparecida. Os valores estéticos da cultura africana estão já amplamente incorporados. O preconceito se concentra mesmo na estética (mas não na postura) corporal, mediante a desvalorização de características físicas como cabelo, nariz e lábios, de modo que é necessária a recuperação e valorização de uma "beleza negra". Uma nova estética da negritude constitui importantíssima conquista em curso, graças ao movimento negro, que em nada prejudica a criação de uma democracia racial.

(3) Sobre a questão da fluidez das fronteiras raciais no Brasil, veja-se o trabalho de Carlos A. Hasenbalg, Nelson do Valle Silva e Márcia Lima, *Core estratificação social* (Rio de Janeiro: Contracapa, 1999), que apresenta uma posição diferente da minha, e também o clássico ensaio de Oracy Nogueira, "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem", de 1955 (in: *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985, pp. 67-94).

Pode-se argumentar que na proposta brasileira das cotas evita-se a violência da classificação pseudo-racial na medida em que a inclusão na categoria branca ou negra é feita voluntariamente. Mas a opção tão-somente por uma ou outra categoria constitui em si uma violência, já que as pessoas podem não se reconhecer como parte nem de uma nem de outra dessas divisões artificialmente criadas. Com o sistema de cotas, se optarem por não se declarar como negras prejudicarão suas chances de ingresso na universidade, o que causará problemas muito sérios de definição de identidade. Estabelecer um benefício que exija a autoclassificação das pessoas como negras implica forçar uma opção que elas podem preferir não fazer, e constitui, creio eu, um desrespeito à efetiva condição e identificação étnica da maioria da população brasileira. A artificialidade dessa opção fica patente quando se verifica que, mesmo sendo voluntária, vai incidir sobre as famílias e eventualmente dividi-las, pois na situação de ampla miscigenação que caracteriza a população brasileira encontramos muitos casos em que os filhos apresentam graus diferentes de "negritude" e "brancura". Como se autoclassifica um jovem aparentemente branco quando seu irmão mais escuro entrou na universidade pelo benefício das cotas?

A proposta das cotas parte da constatação de que os "negros" não estão conseguindo competir com os brancos no vestibular. Isso é com efeito verdadeiro na medida em que essa população enfrenta obstáculos sociais muito sérios na sua trajetória escolar que lhe dificultam o acesso ao ensino superior. Algo precisa ser feito para diminuir essa desigualdade, mas a solução das cotas não se encaminha no sentido de propor uma ação afirmativa que permita aos afro-brasileiros superar as deficiências de sua escolarização e o estigma da discriminação. Trata-se de reivindicar um critério de admissão diferenciado, segregando-se os mecanismos de entrada: um mais rigoroso, para brancos e orientais, e outro menos rigoroso, para "negros". Por menos que se queira, as implicações negativas são inevitáveis: a universidade ficará dividida entre os alunos da cota, menos bem preparados, e os demais, que ingressam com uma formação melhor.

Não podemos admitir que as dificuldades de ingresso dos "negros" no ensino superior se devam a características genéticas dos afro-descendentes que os tornem incapazes de atingir um bom desempenho escolar, mas ao oficializar a raça como critério de admissão pressupomos que todos os portadores de traços negróides, mesmo os de famílias com renda mais elevada, filhos de pais mais escolarizados e que tiveram maiores oportunidades de receber uma boa formação escolar, são igualmente incapazes de competir com os brancos e que por isso devem ser igualmente beneficiados pelo sistema de cotas. Fortalece-se desse modo a falsa identificação entre ascendência africana e inferioridade intelectual, ao pressupor-se que nenhum negro pode competir com os brancos. É o perigo desse tipo de generalização que tem levado muitos estudantes universitários negros a se opor ao sistema de cotas.

Uma outra conseqüência negativa desse tipo de reivindicação é que se desvaloriza a boa formação escolar básica, como se ela não fosse necessária

para o prosseguimento dos estudos. O importante parece ser conseguir um lugar na universidade, e não criar oportunidades de formação que permitam aos que são vítimas de discriminação disputar um lugar na universidade. Essa desvalorização acarreta o risco de que tal distinção inicial se perpetue por todo o curso, já que a qualidade da formação escolar anterior influi fortemente no sucesso escolar posterior. Alunos que ingressam no ensino superior com sérias deficiências em sua formação, como as que se referem à capacidade de compreensão de textos, de redação, à familiaridade com o método científico, utilização do raciocínio matemático etc, encontram grandes dificuldades para ter um desempenho satisfatório nos cursos universitários. Além disso, há deficiências de informação nas áreas de ciências, literatura, história, geografia etc. que limitam o horizonte cultural daqueles que não tiveram oportunidade de cursar boas escolas e que precisariam também ser corrigidas. E isso não afeta apenas negros, mas tem também impedido que a maioria dos jovens brancos pobres ingresse na universidade pública ou, ingressando, consiga se formar (não por acaso, os cursos universitários em que a procura é menor e a nota mínima para o ingresso é mais baixa são justamente aqueles com maior evasão).

Para serem bem-sucedidos, os alunos da cota menos bem preparados necessitariam de um programa paralelo que lhes permitisse superar essas deficiências de formação escolar, mas essa não é uma tarefa que as universidades possam desempenhar nos cursos regulares, porque exige competências específicas por parte dos professores e uma pedagogia adequada. Além do mais, isso poderia significar a formulação de cursos ou currículos específicos para os alunos negros, o que segregaria os estudantes universitários em programas para negros e programas para brancos. Solução muito melhor seria que essa compensação curricular fosse oferecida *antes* da entrada no ensino superior.

O ingresso na universidade não deve ser considerado uma indenização em paga de injustiças presentes e passadas, mas deve sim comportar uma política afirmativa para diminuir as desigualdades não apenas em termos de diploma, senão também de formação e competências. Chegamos com isso mais perto das raízes do problema da desigualdade de acesso ao ensino superior e da formulação de ações afirmativas que permitam compensar o processo cumulativo da desigualdade na formação escolar prévia. Porque, se não há discriminação racial no vestibular, é preciso reconhecer que não podemos continuar a conviver com um processo educativo que, de fato, exclui a população de ascendência africana do acesso às universidades públicas.

### **A desigualdade no conjunto do sistema escolar brasileiro**

Para formular uma política afirmativa e compensatória que não perpetue no ensino superior a desigualdade e a experiência de fracasso escolar

presentes nos níveis anteriores, é preciso ter uma compreensão pelo menos inicial da extensão da desigualdade educacional na sociedade brasileira e analisar, nesse contexto, a natureza dos obstáculos que se constituem ao longo da trajetória escolar dos alunos negros — e para não cometer injustiças é necessário também reconhecer que a desigualdade de escolarização não ocorre apenas com a população de ascendência africana. Essa análise é tão mais importante porquanto a questão das cotas não pode monopolizar a atenção da sociedade, deixando em segundo plano a questão mais geral e fundamental que é a desigualdade educacional que atinge os negros em todos os níveis de ensino e que afeta também grande parte da população que se autoclassifica como branca e não consegue sequer terminar o ensino fundamental obrigatório.

A extensão dessa desigualdade é revelada em uma análise de Sampaio, Limongi e Torres a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1997<sup>4</sup>. Levando em consideração apenas a faixa etária de 18 a 24 anos — aquela na qual os jovens estariam ingressando no ensino superior—, qualquer que seja a sua cor, verificamos, como mostra a *Tabela 1*, que apenas 16,5% completaram onze anos de estudo, isto é, terminaram o nível médio e estão portanto habilitados formalmente a ingressar no ensino superior. O percentual que acusa doze anos de escolaridade, isto é, que freqüenta ou freqüentou algum tipo de curso superior, é de reduzidíssimos 6,4%. Para o conjunto dessa população jovem, independentemente da autoclassificação por cor, a média de anos de estudo é inferior a sete, o que significa que a maioria dos jovens brasileiros (58,7%) sequer completou os oito anos do ensino fundamental obrigatório. Essa enorme desigualdade se verifica também em termos regionais: as regiões menos desenvolvidas, especialmente o Nordeste, são aquelas em que é maior a população excluída do acesso aos níveis de ensino mais elevados.

(4) Sampaio, Helena, Limongi, Fernando e Torres, Haroldo. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: Nupes-USP, 2000 (mimeo).

**Tabela 1**  
Distribuição da população de 18 a 24 anos,  
segundo anos de estudo, por regiões  
Brasil  
1997

Anos de estudo	Em porcentagem					
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
0 a 3 anos	17,6	34,4	11,6	9,8	14,5	18,7
4 a 7 anos	36,9	34,5	32,8	38,6	38,8	34,8
8 a 10 anos	26,7	17,3	27,1	24,9	25,3	23,7
11 anos	15,8	11,1	19,8	18,1	15,5	16,4
12 anos e mais	3,0	2,8	8,6	8,5	6,0	6,3
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: IBGE, PNAD-1997 (cf. Sampaio, Limongi e Torres, op. cit., p. 25).



Para o tratamento adequado desse problema é necessário situá-lo numa perspectiva histórica. Em estudo seminal publicado em 1979, Carlos Hasenbalg recupera e analisa dados do Censo de 1950 para demonstrar o inacreditável atraso educacional do país. Como se nota na *Tabela 2*, naquela época a proporção de brasileiros com 10 anos ou mais que não havia completado sequer os quatro anos do ensino primário atingia 82%. Dez anos antes, isto é, em 1940, essa proporção atingia a incrível marca de 93%<sup>5</sup>. A questão da desigualdade educacional no Brasil de hoje resulta portanto desse passado, e é nesse contexto que devemos entender o problema do negro. Para tanto, é preciso tentar explicar esse imenso atraso no desenvolvimento educacional do país.

(5) Hasenbalg, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Esses dados não são estritamente comparáveis com os anteriores em virtude das diferenças dos grupos de idade considerados.

**Tabela 2**  
Distribuição da população de 10 anos e mais,  
segundo grau de instrução completado, por regiões  
Brasil  
1950

Grau de instrução	Em porcentagem		
	Brasil	Sudeste	Demais regiões
Universitário	0,4	0,7	0,2
Secundário <sup>1</sup>	2,7	4,6	1,3
Primário	14,7	24,2	7,6
Sem instrução primária	82,1	70,4	90,9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1950 (cf. Hasenbalg, op. cit, p. 184).  
(1) Inclui os que completaram o ginásio ou o colegial.

Ambas as tabelas indicam uma diferença substancial entre as taxas de escolarização no Sudeste e nas demais regiões brasileiras. Assim, em 1950, enquanto o percentual daqueles sem instrução primária completa era de cerca de 82% no Sudeste, nas demais regiões quase chegava a 91%. A explicação dessa situação pode ser encontrada no processo de desenvolvimento econômico do país, cuja feição é assim descrita em trabalho pioneiro de Gláucio Soares, citado por Hasenbalg:

*... enquanto o Sudeste apresentava algumas características de uma sociedade urbano-industrial, exibindo um contingente urbano e um proletariado consideráveis, o resto do Brasil era fundamentalmente rural e agrícola. O emprego industrial era quase inexistente, demonstrando a reduzida significação da industrialização na sua estrutura econômica [...]. Nesse sentido, o Sudeste está se tornando uma sociedade industrial, enquanto o Brasil subdesenvolvido, particularmente o*

*Nordeste, permanece como sociedade predominantemente rural, agrícola, não-industrial*<sup>6</sup>.

Assim, é importante reconhecer que na economia brasileira tradicional, tal como se organizou sob a escravidão e foi reordenada após ela, nem a leitura nem a escrita eram necessárias e sequer úteis — porque não havia nada que se precisasse ler. Para pequenos proprietários meeiros e assalariados rurais o domínio da leitura e da escrita não significava melhoria de condições de vida, porque o trabalho disponível não o exigia. Nas zonas rurais, até os raros filhos de trabalhadores que chegavam a frequentar a escola desaprendiam a ler depois que a concluíam — porque não havia nada para ler. Mesmo nas zonas urbanas das regiões de economia tradicional a possibilidade de ascensão para o trabalhador manual residia nas atividades artesanais, cujo domínio dependia da prática e não de uma instrução formal. A única prática social que exigia a escrita (mas não a leitura) e que trazia benefícios era a condição de eleitor — mas mesmo nesse caso o necessário se resumia a desenhar o nome. Tratava-se enfim de uma economia e de uma sociedade não-letradas<sup>7</sup>.

Convém lembrar também que das grandes matrizes formadoras da cultura e da sociedade brasileiras, a africana e a portuguesa, a primeira era ágrafa e a segunda representava, mesmo no século XIX e durante quase todo o século XX, o país com maior número de analfabetos da Europa. Apenas no Sudeste e no Sul as imigrações alemã e italiana desde o final do século XIX incluíram uma parcela expressiva de trabalhadores alfabetizados. No conjunto do país a cultura letrada constituía apanágio de uma pequena elite especializada, que sequer atingia a maioria dos proprietários de terra. A valorização da escola se dá apenas com o surgimento do capitalismo moderno e da urbanização associada à industrialização, e é por isso que a região Sudeste começa a apresentar elevação do nível educacional mais cedo que as demais<sup>8</sup>.

Um outro fator importante da cultura tradicional e derivado do passado escravo que prejudicou a ascensão dos negros e dos brancos pobres na sociedade capitalista em formação foi a desvalorização do trabalho. No Brasil, trabalho manual tendeu a ser considerado coisa de escravo e não de homem livre. É fácil entender que para ex-escravos liberdade significasse, em boa medida, liberação do trabalho pesado e ampliação do lazer. Florestan Fernandes mostrou como a associação entre trabalho e escravidão permeou toda a sociedade brasileira e prejudicou sensivelmente os negros e os brancos pobres na competição com os imigrantes europeus, como se deu em São Paulo<sup>9</sup>.

Além de denunciar a desigualdade educacional, devemos também reconhecer que dos anos 1950 até hoje essa situação se alterou radicalmente. Considerando que nesse período a duração da escolaridade obrigatória foi ampliada de quatro para oito anos e que houve um enorme incremento da população em idade escolar (fruto das altas taxas de natalidade registra-

(6) Soares, Gláucio A. D. *Sociedade e política no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973, pp. 162-163. apud ibidem, p. 125.

(7) Para uma análise mais detalhada da economia e da sociedade tradicionais rurais, ver a segunda parte de Durham, Eunice R. *A caminho da cidade*. São Paulo: Perspectiva, 1973. Ali se encontra uma revisão da extensa bibliografia sobre o tema, incluindo os relatos dos viajantes do século XIX e os estudos de comunidade que proliferaram no Brasil a partir da década de 1940. Particularmente importante é o trabalho de Antonio Cândido, *Os parceiros do Rio Bonito* (São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2001 [1954]).

(8) Estudiosos da questão racial no Brasil como Carlos Hasenbalg têm desqualificado a questão do passado escravo como fator de explicação para o racismo atual e para a desigualdade educacional que afeta os afro-descendentes. Eles têm razão na medida em que a invocação do passado escravo muitas vezes funciona ideologicamente como justificativa que oculta os mecanismos que reproduzem a discriminação na sociedade atual — o racismo passa a ser então mero resquício do passado, sem lastro real na sociedade. Entretanto, a situação atual do negro na sociedade brasileira resulta de uma trajetória histórica da qual o passado escravo não pode ser eliminado, porque de fato gerou dificuldades posteriores de inserção na sociedade. A combinação do preconceito com a pobreza, a ausência de escolaridade e a desorganização familiar, heranças da escravidão, constitui um acúmulo de obstáculos para a ascensão social e criou um círculo vicioso de reprodução da desigualdade, o qual o próprio Hasenbalg reconhece, denominando-o "ciclo de acumulação de desvantagens" (Hasenbalg, Carlos A. e Silva, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Vértice/Luperj, 1988).

(9) Fernandes, Florestan. *A integração do negro à sociedade de classes*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1964; *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

das entre as décadas de 1950 e 70), constitui um progresso considerável o fato de que, apesar da persistência de desigualdades regionais e étnicas, conseguimos atingir taxas de frequência escolar de 97% na faixa etária de 7 a 14 anos. No entanto, as conseqüências dessa maior inclusão no sistema escolar se fazem sentir a médio e longo prazo e não ocorrem no mesmo ritmo para toda a população: nesse quadro de imensa desigualdade, pretos e pardos são de fato os mais desiguais entre os desiguais.

A desigualdade de cor no sistema educacional

Em 1950 a magnitude da desigualdade educacional que afeta pretos e pardos era ainda mais chocante que o atraso geral da educação no Brasil. Basta ressaltar as diferenças tais como se manifestam nos extremos dos graus de escolarização: enquanto o percentual de brancos sem instrução primária em todo o Brasil era de 75,2%, o dos afro-descendentes era de 93,9%, uma diferença portanto de 18,7 pontos percentuais; no caso da conclusão de educação superior, se o percentual de brancos é extremamente reduzido (0,68%), os não-brancos estão praticamente excluídos, perfazendo apenas 0,03% (*Tabela 3*).

**Tabela 3**  
Distribuição da população de 10 anos e mais,  
segundo grau de instrução completado, por região e cor  
Brasil  
1950

Grau de instrução	Em porcentagem						Total
	Sudeste		Demais regiões		Brasil		
	Brancos	Não-Brancos	Brancos	Não-Brancos	Brancos	Não-Brancos	
Universitário	0,88	0,05	0,40	0,02	0,68	0,03	0,43
Secundário	5,31	0,79	2,49	0,26	4,10	0,35	2,70
Primário	26,15	13,64	11,76	3,97	19,98	5,73	14,74
Sem instrução primária	67,66	85,52	85,35	95,75	75,24	93,89	82,13
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1950 (cf. Hasenbalg, op. cit).

Para avaliar a desigualdade educacional de cor no período recente utilizaremos dados das PNADs de 1992 e 1999 sobre a taxa de escolaridade líquida da população de 7 a 14 anos e as características educacionais da população de mais de 25 anos, conforme análise de Ricardo Henriques<sup>10</sup>. Esses dados não são diretamente comparáveis com os anteriores, mas

(10) Henriques, Ricardo, *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: Unesco, 2002; *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001 (Texto para Discussão nº 807). O uso da taxa de escolaridade líquida subestima a extensão da escolarização, porque exclui as crianças de mais de 14 anos que ainda estão na escola. Dado o elevado número de repetências, esse grupo é muito numeroso e inclui um alto percentual de pretos e pardos.

constituem um bom indicador das grandes diferenças ainda existentes. Assim, como mostra a *Tabela 4*, embora a taxa de frequência à escola tenha se elevado substancialmente em todos os grupos de cor, os pretos e pardos continuaram a apresentar maior déficit educacional. Deve-se notar porém que no ensino fundamental, mesmo considerando apenas os anos de 1992 e 1999, o incremento da escolaridade da população não-branca é superior ao da população branca, especialmente nas séries iniciais. De fato, uma vez que a escolarização é cumulativa, é necessário produzir maior igualdade no início da escolarização para que se produza maior igualdade nos níveis seguintes, o que leva algum tempo.

**Tabela 4**

Taxa de escolaridade líquida para a população de 7 a 14 anos,  
segundo cor e série escolar

Brasil  
1992-1999

Cor e série escolar	Em porcentagem	
	Taxa de escolaridade 1992	Taxa de escolaridade 1999
Brancos		
1 <sup>a</sup> à 4 <sup>a</sup> séries	85,8	90,8
5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> séries	56,2	73,9
Pretos e pardos		
1 <sup>a</sup> à 4 <sup>a</sup> séries	70,2	86,7
5 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> séries	30,8	49,3

Fonte: IBGE, PNADs 1992 e 1999 (cf. Henriques, *Raça e gênero...*, loc. cit., p. 55).

Quanto à população adulta (25 anos e mais), além dos indicadores apresentados na *Tabela 5*, os dados da PNAD referem que em 1999 o número médio de anos de estudo era de 6,6 para os brancos e de 4,4 para os pretos/pardos, o que representa um substancial aumento em relação a 1992, quando tais números eram de 5,9 e 3,6 anos, respectivamente. Ao considerar esse indicador numa sequência desde os nascidos em 1929 até os de 1974, Henriques conclui que apesar do aumento geral de escolaridade de brancos e negros o grau de desigualdade não diminuiu, pois durante todo o período geracional considerado permaneceu em torno de dois anos a menos para os afro-descendentes<sup>11</sup>. Mas pode-se interpretar os dados de outra maneira, pois se para os nascidos em 1929 a escolaridade média dos brancos superava em 100% a dos negros (quatro e dois anos, respectivamente), para os de 1974 essa diferença relativa era de 50% (4,4 e 6,6 anos): persiste uma grande desigualdade, mas é pouco realista afirmar que não houve nenhum progresso. E o pessimismo excessivo pode ser um tiro pela culatra, criando a impressão de que os afro-descendentes não são capazes de aproveitar as oportunidades oferecidas pela universalização do acesso à escola.

(11) Henriques, *Raça e gênero...*, loc. cit., p. 30.

**Tabela 5**  
Anos de estudo da população de 25 anos e mais, por cor  
Brasil  
1992-1999

Anos de estudo	Em porcentagem			
	1992		1999	
	Brancos	Negros	Brancos	Negros
Menos de 4 anos	32,5	55,5	26,4	46,9
Menos de 8 anos	64,3	81,6	57,4	75,3
Mais de 11 anos	11,1	2,7	12,9	3,3
Analfabetos <sup>1</sup>	10,6	25,7	8,3	19,8

Fonte: IBGE, PNADs de 1992 e 1999 (cf. Henriques, *Desigualdade racial...*, loc. cit, p. 33).

(1) Pessoas de 15 anos e mais.

Documentada a extensão da desigualdade que precisa ser corrigida, é necessário analisar os fatores e mecanismos que a promovem e saber se ela decorre de uma situação de classe ou de um preconceito de raça. Assim, há que considerar três fatores inter-relacionados que influem decisivamente no sucesso escolar a despeito da origem étnica: escolaridade dos pais, renda familiar e a região de domicílio no país. Há ainda um quarto fator, o da frequência a escolas privadas, que ministram ensino de melhor qualidade, mas trata-se em boa medida de consequência da renda familiar e da escolaridade dos pais, de modo que não vamos considerá-lo separadamente.

O nível de escolarização é parte importante do que se costuma denominar "capital cultural", que por sua vez está fortemente associado à renda e à posição social. O capital cultural é cumulativo de uma geração para outra e depende não apenas da escola e da renda, mas também do ambiente familiar. Assim, nas famílias de renda média ou alta e em que os pais possuem níveis de escolaridade elevados o ambiente é mais rico de estímulos à aquisição das habilidades e competências essenciais à cultura escolar: abundância de material de escrita; desenho e leitura incorporados ao lazer infantil; seleção de programas educativos na televisão; prática da discussão e da argumentação racional; utilização da linguagem culta; imposição de uma disciplina de estudo. Mais importante ainda é a presença de expectativas de bom desempenho e de valorização do sucesso escolar<sup>12</sup> — daí que estudantes de ascendência oriental tendam a superar os brancos e tenham uma participação no ensino superior bem maior que a proporção que representam na população.

Levando em conta a questão do capital cultural, pode-se concluir que políticas educacionais que introduzissem na escola pública práticas pedagógicas que compensassem as deficiências culturais que afetam as condições de vida familiar e a socialização dos filhos de pais pobres e iletrados beneficiariam as crianças de famílias com baixa renda, de origem rural recente ou provenientes das regiões menos desenvolvidas e cujos pais não completaram

(12) Em aparente contradição com a afirmação do texto, as pesquisas que realizei nas décadas de 1960, 70 e 80 com migrantes rurais e trabalhadores urbanos pobres indicaram que era muito generalizada a importância que atribuíam à escola. Para esses trabalhadores, porém, o sucesso escolar seria consequência de um talento "natural" das crianças do "boa cabeça", da mesma forma que era considerado "natural" nas demais o abandono precoce da escola. Assim, o investimento na educação tende a se concentrar em um dos filhos.

sequer o ensino fundamental. E sabe-se que pretos e pardos, em razão das vicissitudes de sua história, estão sobre-representados na população que acumula esses fatores desfavoráveis. Em primeiro lugar, estão concentrados nas regiões onde há menores oportunidades educacionais (o aumento da população não-branca no Sudeste é fenômeno recente, causado pela migração inter-regional que se inicia após a II Guerra, mas os migrantes, boa parte dos quais pretos e mulatos, chegam às regiões mais desenvolvidas com escolaridade muito inferior à da população residente, o que só é compensado nas gerações seguintes). Em segundo lugar, a diferença do nível de escolaridade dos adultos, isto é, dos pais, é muito menor na população não-branca, e a diferença entre brancos e não-brancos vem se perpetuando através das gerações. Por fim, há o diferencial de renda, e um dos indicadores dessa diferença é a proporção de negros e brancos na população mais pobre do país: os primeiros representam 69% da população indigente e 64% dos pobres, ao passo que os brancos representam 31% e 36%, respectivamente<sup>13</sup>.

Nível de renda, escolarização dos pais e região de residência ou origem explicam boa parte da defasagem educacional dos jovens afro-descendentes, já que essa população acumula todos esses fatores negativos, cujos efeitos se multiplicam. Mas não explicam tudo. Se na média brasileira, considerando todas as idades, os que se classificam como pretos ou pardos possuem cerca de dois anos a menos de escolaridade que os brancos, quando se comparam taxas de escolarização das populações branca e não-branca nas mesmas faixas de renda e de escolarização dos pais a diferença entre as duas categorias de fato diminui, mas não desaparece: há uma diferença média de um ano a mais de escolarização dos brancos em relação aos negros<sup>14</sup>. É aqui que se manifesta o peso do preconceito e da discriminação contra as crianças negras, e o problema se localiza na relação escola — família e no ambiente social.

Há três esferas básicas nas quais a discriminação, associada ao preconceito, influi decisivamente no círculo vicioso de pobreza, exclusão e escolarização deficiente ou inexistente que marca a trajetória dos afro-descendentes após a abolição da escravidão. As duas primeiras, como vimos, são o mercado de trabalho e o campo das relações sociais informais. A terceira, que nos interessa mais de perto, diz respeito às escolas. E aí o preconceito é especialmente grave quando incide nas séries iniciais, em que as crianças ainda não desenvolveram mecanismos de defesa contra a projeção de identidades negativas por parte dos que se consideram brancos. De fato, é na escola que muitas crianças com fenótipo negróide se defrontam pela primeira vez com o preconceito, pois até então sua convivência estava em grande parte restrita à família, ao círculo de parentes e ao grupo de vizinhança, núcleos cuja homogeneidade de cor é maior e em que as relações interpessoais mais íntimas as protegem da manifestação do preconceito<sup>15</sup>. A entrada na escola significa o afastamento da proteção familiar e a inclusão num grupo multiétnico.

O preconceito por parte dos alunos brancos pode se manifestar de diversas maneiras. Na sua face mais agressiva, aparece na forma de epítetos

(13) Dados da PNAD de 1999, cf. Henriques, *Raça e gênero...*, loc. cit., p. 23.

(14) Cf. Sampaio, Limongi e Torres, op. cit.

(15) Aliás, a incorporação de identidades negativas também pode ocorrer na própria família, no caso em que o preconceito contra os negros tenha sido introjetado pelos pais. Isso ocorre de modo visível quando, em famílias mestiças, os filhos mais claros são mais valorizados do que os mais escuros.

injuriosos e estereótipos que atribuem ao afro-descendente características negativas como "bagunceiro", "vagabundo", "sem educação", como têm constatado vários estudos<sup>16</sup>. De forma mais sutil, ocorre por meio de mecanismos de exclusão dos grupos de sociabilidade formados pelas crianças brancas no ambiente escolar. Ambos os processos contribuem para criar sentimentos de rejeição e de baixa auto-estima que podem afetar o desempenho escolar das crianças negras. Por parte dos professores, há dois mecanismos operantes: o primeiro consiste no pressuposto do fracasso e da indisciplina e numa tendência a responsabilizar a criança pelo desempenho insatisfatório, e o segundo, relacionado ao anterior, é a omissão do estímulo e da atenção afetiva de que essas crianças necessitam. Para crianças pobres e com pais pouco escolarizados, cujo ambiente doméstico não propicia elementos de valorização do estudo, é indispensável que o professor facilite a integração na escola, oferecendo os incentivos necessários para a aprendizagem. A pressuposição do fracasso constitui, ao contrário, um desestímulo muito poderoso.

Uma vez excluída por parte de colegas brancos e desestimulada pelos professores, a criança negra pode desenvolver uma rejeição à escola e ao que ela representa — sentimento que geralmente se manifesta por um comportamento agressivo e indisciplinado ou de excessiva timidez e isolamento. Dessa forma, a pressuposição do fracasso escolar torna-se uma profecia que se autocumpr, reforçando os estereótipos negativos. Como o sucesso ou insucesso escolar nas séries iniciais influi decisivamente no aproveitamento escolar posterior, estabelece-se um círculo vicioso de dificuldades crescentes que não raramente leva ao abandono da escola, reproduzindo a desigualdade educacional que afeta a população afro-descendente.

Esse caráter excludente da escola brasileira fica muito evidente quando se constata que as atividades nas quais essa parcela da população logrou romper a barreira de cor e atingir fama e sucesso são exatamente aquelas em que a aquisição de competência não se dá na escola. O esporte e a música popular são os exemplos mais visíveis — é aí que as crianças negras encontram seus ídolos e concentram suas esperanças de sucesso. Essa é uma das razões pelas quais é importante não só aumentar o ingresso dos negros nas universidades, mas criar condições para o seu sucesso nas atividades intelectuais que a universidade propicia: é importante que as crianças negras também construam imagens e modelos positivos de cientistas e intelectuais negros.

Forçoso é reconhecer que nesse processo a escola e os professores não podem fazer tudo. A cultura familiar constitui fator de grande importância, porque é dos pais que partem o estímulo ao estudo e a imposição de uma disciplina que é essencial ao desempenho escolar. Famílias bem-estruturadas e estáveis, bem como a solidariedade do grupo de parentesco imediato, são importantes, na medida em que as atividades das crianças são supervisionadas e organizadas por adultos responsáveis. Tanto os trabalhos de Florestan Fernandes e Roger Bastide em São Paulo nas décadas de 1950

(16) CL, por exemplo, Silva Jr., Héldio. *Discriminação racial nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002; Cavalciro, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Sumnius, 2001; Lopes, Ana Lúcia. *Ampliando o olhar: a construção da identidade de crianças negras e mestiças pobres frente à experiência escolar*. São Paulo: dissertação de mestrado, FFLCH-USP, 1997. Cf. ainda o trabalho pioneiro de Virgínia Bicudo: "Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação à cor de seus colegas". In: Bastide, Roger e Fernandes, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.

e 60 como os de Alba Zaluar no Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 90<sup>17</sup> mostram os efeitos perniciosos para a socialização adequada das crianças quando, na ausência de um pai ou um seu substituto como provedor e com a conseqüente ausência da mãe para prover a subsistência doméstica, ficam inteiramente entregues aos seus próprios recursos ou são mobilizadas muito cedo para ajudar no sustento da casa, em geral integrando-se na economia informal legal ou ilegal. Ressalte-se que a situação de pobreza dessas famílias é agravada não só por dependerem de um único provedor, mas pelo fato de este ser mulher, cujo salário tende a ser muito inferior ao dos homens.

A concentração de afro-descendentes nos bolsões de pobreza urbana constitui tanto causa como conseqüência do processo mais amplo de exclusão e de dificuldade de ascensão social que afeta essa população. Gera-se um círculo vicioso no qual a pobreza e a desorganização familiar se reproduzem e propiciam o desenvolvimento da violência, que atinge tanto o espaço doméstico como o tecido social. O espancamento sistemático de mulheres e crianças no ambiente doméstico — associado freqüentemente ao alcoolismo por parte de uma sucessão de maridos ou companheiros que não chegam a estabelecer relações estáveis com o núcleo familiar — certamente contribui para o padrão de violência que se observa nos bolsões de pobreza. As crianças negras são as maiores vítimas desse processo<sup>18</sup>.

Os dados aqui apresentados, embora sumários, demonstram plenamente o alto grau de iniquidade do nosso sistema educacional, que penaliza os pobres, que discrimina pretos e pardos e que favorece excessivamente os filhos de pais mais escolarizados. Para os que apesar disso logram terminar o segundo grau é importante criar oportunidades de ingresso no ensino superior, especialmente o do setor público, porque tem melhor qualidade e é gratuito. Mas é importante também reconhecer que os afro-descendentes já conquistaram vitórias importantes no campo educacional, inclusive em termos de ingresso na universidade, como mostra a análise de Sampaio, Limongi e Torres sobre os indicadores socioeconômicos do Exame Nacional de Cursos para os formandos no ensino superior em 1999<sup>19</sup>. Conforme a *Tabela 6*, somando-se negros e pardos/mulatos verifica-se que essa categoria representava então cerca de 20% dos formandos das universidades públicas, o que não é um avanço desprezível em face das situações existentes há dez, trinta e sobretudo há cinquenta anos.

Com isso não se quer ignorar o fato de que o percentual dos jovens brancos é muito maior, nem minimizar essa desigualdade educacional de que são vítimas os afro-descendentes, especialmente porque quando se considera o conjunto das instituições, e não apenas as universidades públicas, a participação dos negros cai para 15,3%. Tampouco se pretende ignorar a necessidade de ações afirmativas que contribuam para diminuir a desigualdade. Queremos enfatizar, ao contrário, que tais ações serão eficazes exatamente porque existe uma população crescente de jovens afro-descendentes que, tendo terminado o ensino médio, ingressado na univer-

(17) Bastide, Roger e Fernandes, Florestan. *Branços e negros em São Paulo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959; Zaluar, Alba. *A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

(18) Nelson do Valle Silva demonstra que os maiores índices de violência, inclusive os relativos ao âmbito doméstico, recaem sobre pretos e pardos, os quais constituem a maioria tanto dos agressores como das vítimas (cf. "Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil". In: Hasenbalg, Silva e Lima, op. cit., p. 39).

(19) Sampaio, Limongi e Torres, op. cit. Embora no ano considerado o exame abrangesse apenas treze cursos, incluía tanto os de maior como os de menor prestígio, constituindo assim uma amostra razoável do sistema em seu conjunto.



sidade e estando prestes a se formar, comprova a existência de um grupo mais amplo de jovens talentosos e competentes que lograram vencer os inúmeros obstáculos que incidiram sobre o seu percurso escolar.

**Tabela 6**  
Distribuição dos formandos que prestaram o Exame Nacional de Cursos,  
segundo tipo do estabelecimento de ensino cursado, por raça  
Brasil  
1999

Tipo do estabelecimento	Raça					Total
	Branca	Negra	Parda/ mulata	Amarela	Indígena	
Universidade pública	75,5	2,7	17,4	3,9	0,6	100,0
Estabelecimento não-universitário público	81,1	1,8	13,3	3,4	0,4	100,0
Universidade privada	84,4	2,1	9,9	3,2	0,4	100,0
Estabelecimento não-universitário privado	81,1	2,2	13,2	3,2	0,3	100,0
<b>Total</b>	<b>80,8</b>	<b>2,2</b>	<b>13,1</b>	<b>3,4</b>	<b>0,4</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inep/MEC (cf. Sampaio, Limongi e Torres, op. cit.).

Mas o conjunto dos dados demonstra inquestionavelmente que pobreza, falta de escolarização dos pais e discriminação no mercado de trabalho e na escola reproduzem uma desigualdade racial intolerável, que a aplicação apenas dos critérios universalistas não está conseguindo resolver satisfatoriamente e com a rapidez necessária. Por isso mesmo, enquanto não melhorar a qualidade das escolas públicas, enquanto os pais não tiverem maior escolarização, enquanto não se elevar o capital cultural da população mais pobre (com seu enorme contingente de pretos e pardos) e enquanto houver discriminação nas escolas, é necessária uma ação afirmativa que ofereça ao contingente dessa população que valoriza a formação de nível superior e está disposta a realizar o esforço necessário para suprir deficiências da sua escolarização anterior a oportunidade e o estímulo para fazê-lo. Voltamos assim a considerar a questão do estudo e da formação intelectual como valor.

### Uma política afirmativa

No Brasil, talvez pelo fato mesmo de a generalização do acesso à escola ser fenômeno recente, a dedicação ao estudo propriamente dito constitui ainda um valor secundário. Embora, como vimos, as crianças de famílias

mais abastadas e cujos pais são mais escolarizados gozem de evidentes vantagens no processo de escolarização, o estudo e a cultura não são em geral valores fundamentais. Mesmo nas famílias brancas de classe média e alta as expectativas se restringem, em grande parte, a que os filhos não sejam reprovados. No ambiente social, crianças e jovens com vocação intelectual são, de fato, discriminados: a popularidade se obtém com sucesso nos esportes, roupa de marca e atração sexual. Na sociedade atual, porém, o ingresso na universidade é cada vez mais necessário para a manutenção do *status* social e para a competição no mercado de trabalho. Como o ingresso nas melhores instituições depende de uma avaliação de competências decorrentes de uma boa formação escolar, é na época da prestação dos exames vestibulares que ocorre uma mudança de valores.

As deficiências da formação anterior precisam ser compensadas, o que explica a criação dessa instituição brasileira que é o cursinho. Os educadores, de forma geral, criticam os cursinhos, vendo-os como um mero treinamento para prestar as provas do vestibular. De fato, os cursinhos não substituem a formação que se pode obter em boas escolas ao longo dos onze anos do ensino básico, mas certamente compensam parte das deficiências tanto de informação como de competência nas várias disciplinas<sup>20</sup>. Além disso, no ano que antecede o vestibular os alunos dos cursinhos se dedicam ao estudo de uma forma como nunca haviam feito antes. Passar com nota alta é, pela primeira vez, um fator de prestígio e de valorização pessoal. Essa é aliás uma das razões que tornam o vestibular uma instituição importante, na medida em que ele valoriza o estudo e não a raça, o poder aquisitivo ou o prestígio social. Entretanto, sendo particulares e caros, os cursinhos estão fora do alcance da população mais pobre, na qual se concentra a maioria dos descendentes de africanos.

A superação das deficiências de formação escolar que mal ou bem se dá nos cursinhos dificilmente pode ocorrer depois de o aluno ter ingressado na universidade, pois, como vimos, não é esse o papel dela nem tem ela o pessoal capacitado para esse trabalho de recuperação nos diferentes cursos, estruturados como estão em função de carreiras específicas. Mas o que se pode fazer na universidade é reunir especialistas capacitados na área de educação de jovens e adultos para, junto com os especialistas das diferentes disciplinas que integram o vestibular, criar um curso pré-universitário gratuito, inovador, estimulante, criativo e eficaz, que permita aos jovens sem recursos suprir suas deficiências e competir em melhores condições pelas vagas oferecidas no vestibular. Para essa população, que em geral não adquiriu hábitos de estudo autônomo e disciplinado, o ensino à distância não é uma solução adequada, mas bons programas inspirados nas novas tecnologias de informação e comunicação, apresentados e discutidos em aulas presenciais, podem facilitar enormemente a aprendizagem. O talento criativo da universidade poderia ser empregado para a produção desses programas, os quais poderiam também ser oferecidos à rede pública e utilizados no ensino presencial regular como um poderoso instrumento de aprendizagem e de melhoria da formação dos alunos. Uma equipe desse

(20) Eu mesma, apesar de sempre ter frequentado boas escolas e ser filha de pais escolarizados, fiz cursinho antes de ingressar na Faculdade de Filosofia da USP e ele me foi de grande valia. Naquela época, o cursinho era iniciativa do grêmio da USP e as aulas eram ministradas por alunos.

tipo pode organizar e supervisionar um curso pré-vestibular formalmente integrado nas atividades de extensão com aulas ministradas por alunos da graduação e pós-graduação, especialmente os da área das licenciaturas. Para estes, tal atividade pode até mesmo ser assimilada às exigências do estágio obrigatório e constituir uma excelente oportunidade de formação pedagógica e familiarização com novas tecnologias educacionais.

Para alunos que foram vítimas de discriminação e incorporaram uma imagem negativa de sua capacidade de aprender, é importante que tal curso promova a discussão sobre a questão racial e estabeleça estímulos adequados para a reconstrução de sua identidade. Os próprios alunos e professores negros da universidade, mesmo que poucos, teriam um papel importantíssimo a desempenhar nessa tarefa. Mas esse tipo de discussão não deve excluir os que não sejam afro-descendentes, uma vez que os brancos são os principais portadores de preconceito ou, pelo menos, coniventes com ele por omissão. Tanto isso é possível e desejável que os próprios alunos já tomaram iniciativas bem-sucedidas nesse sentido em São Paulo e no Rio de Janeiro. Constituíram-se também cursos desse tipo fora da universidade, por iniciativa de grupos empenhados na valorização do negro.

Recentemente o governo federal implantou uma linha de apoio financeiro a esses cursos, mas tal iniciativa, tomada de forma atabalhoada, no apagar das luzes da última gestão de Fernando Henrique Cardoso, sem os estudos e a preparação necessários, não pode ser tomada como paradigma. Não obstante, se repensada, corrigida e bem formulada num novo programa com orientação semelhante, que envolva as universidades públicas na elaboração do projeto, pode constituir uma ação afirmativa adequada à nossa realidade racial e de grande valia para a população que, tendo terminado o ensino médio, merece, não a garantia de entrar na universidade, porque isso não é oferecido a ninguém, mas uma chance de demonstrar sua capacidade de aprender e de competir.

Difícilmente um curso pré-universitário gratuito poderia abrigar todos os interessados, mas seria perfeitamente possível, como se trata de superar deficiências de formação, favorecer os candidatos de escolas públicas e de menor renda familiar, que não têm a opção de pagar cursinhos particulares. Uma escolha por nível de renda resultaria automaticamente no atendimento de uma maior proporção de pretos e pardos, que constituem a maioria da população mais pobre, mas é importante que eles tenham preferência de admissão, uma vez que são os mais desiguais entre os desiguais. A concessão de bolsas para esses alunos, que cobrissem pelo menos os gastos com transporte, material didático e refeição, também seria de grande valor.

Um programa desse tipo não incidiria naquela deformação do sistema de cotas que consiste em estabelecê-las conforme a proporção de pretos e pardos na população total, e não de acordo com a sua proporção no total de egressos do ensino médio, que é muito menor. De fato, os dados referentes à população brasileira adulta em 1999 mostram que dentre os brancos 12,9% completaram o ensino médio, ao passo que apenas 3,3% dos negros o fizeram. Boa parte dessa minoria de afro-descendentes provém das famílias

mais abastadas e em que os pais possuem escolarização mais elevada. Nessa forma de atribuir cotas, um egresso do ensino médio que se autoclassifica como negro pode ter chances duas a quatro vezes maiores de ingressar na universidade do que um branco. Os prejudicados são inevitavelmente os brancos mais pobres e filhos de pais menos escolarizados, dos quais se exigem notas muito superiores às aquelas aceitas para os que se autoclassificam como negros. Assim, para sanar uma injustiça acaba-se cometendo uma outra.

Uma outra ação afirmativa de máxima importância consistiria em despertar a universidade para o cumprimento de sua obrigação inadiável de formar professores capacitados a combater o racismo em si próprios, na sala de aula e na escola. Essa questão precisa ser incluída no currículo dos cursos de pedagogia e nas licenciaturas. E não se trata apenas de um tratamento teórico e abstrato acerca dos males do racismo, mas de capacitar os professores para diagnosticar o racismo na prática da sala de aula, mostrar concretamente como combatê-lo e conscientizá-los da importância para as crianças do estímulo de um professor que acredite no seu potencial. Dessa forma, a universidade contribuirá para sanar o mal pela raiz, isto é, no próprio ensino fundamental. A conjunção dessas duas ações afirmativas, uma na ponta e outra na base, faria mais para diminuir a desigualdade educacional no Brasil do que o sistema de cotas.

Recebido para publicação em  
14 de junho de 2003.

Eunice Ribeiro Durham é professora emérita da FFLCH-USP e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP. Publicou nesta revista "A universidade e o ensino no Brasil" (nº 63).

---

Novos Estudos

CEBRAP

N.º 66, julho 2003

pp. 3-22

---