

## **AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: PONTOS PARA REFLEXÃO.**

Fúlvia Rosemberg\*

Minha participação neste ciclo de debates se deve a duas razões principais: nas últimas duas décadas venho pesquisando as oportunidades educacionais brasileiras da ótica de gênero e raça; estou coordenando, desde 2002, a sessão brasileira do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford que assumiu, no Brasil, a configuração de um programa de Ação Afirmativa (AA) para negros e indígenas, entre outros segmentos sociais (Quadro 1).

A reivindicação pelo acesso ao ensino superior para a população negra, indígena e egressa da escola pública constitui uma mobilização política cuja visibilidade, nas últimas décadas, talvez seja apenas suplantada pela do Movimento dos Sem-Terra. “O que há de novo (...) [neste cenário político] – como informa Antônio Sérgio Guimarães – é que ao contrário dos anos 1960, não foram as classes médias brancas mobilizadas em torno de ideais socialistas e empenhadas numa política de alianças de classes, pretendendo-se, no mais das vezes, os porta-vozes de camponeses e operários, que tomaram a cena política. Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definem como ‘negros’ e se pretendem porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes de escravos africanos, trazidos para o país durante (...) a escravidão” (Guimarães, 2004, p. 194).

Vivemos, pois, um momento ímpar da agenda das políticas educacionais pela introdução de um novo tema: políticas de AA na educação. Daí minha proposta nesta comunicação: sistematizar algumas informações e reflexões sobre o debate e as práticas contemporâneas sobre AA no ensino superior brasileiro, situando-as no contexto de conhecimentos sobre relações raciais e educação. Isto se faz necessário, pois circula a percepção, em contexto nacional e internacional, de que o uso do termo raça, a conformação de movimentos negros e indígenas e a demanda por AA para negros e indígenas significariam a adoção, no Brasil, de idéias exógenas<sup>1</sup>. Que se traga à memória o ruidoso artigo de Bourdieu e Wacquant (1998; 2000), onde os conceituados pesquisadores dão como exemplo do imperialismo acadêmico norte-americano os estudos e as práticas políticas brasileira contemporâneas no âmbito das relações raciais, evidenciando desconhecimento sobre o debate

---

\* Professora de Psicologia Social da PUC-SP. Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, onde coordena a sessão brasileira do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP).

<sup>1</sup> O debate, as práticas, as reivindicações e a visibilidade mediática relativas a programas de AA para indígenas nem sempre assumem os mesmos contornos daquelas referentes a negros.

e a ação política brasileira contemporânea sobre a questão. Isto é, colocam sob suspeita o caráter “legitimamente brasileiro” de tal iniciativa<sup>2</sup>.

De certa maneira, a comunicação foi orientada pela pergunta: que condições sociais propiciaram a eclosão deste tema na agenda das políticas educacionais na década de 1990. Antes porém, como boa professora, introduzi um tópico para explicitar conceitos.

## 1. Conceitos

Adoto a perspectiva nominalista da sociologia que considera a noção de raça como uma construção social com pouca ou nenhuma base biológica, mas que ganha sentido ao ser utilizada para orientar e compreender classificações sociais hierarquizadas. Portanto, o sentido atribuído ao termo raça não é aquele da biologia, sentido desacreditado em meio acadêmico, mas que permanece vivo no senso comum para classificar hierarquicamente segmentos sociais.<sup>3</sup>

O Brasil, como vários países latino-americanos, após a abolição da escravidão, não promulgou leis que determinassem o pertencimento ou não a um grupo racial. Com isto, adotamos uma prática de classificação racial que se apoia em características fenotípicas, sócio-econômicas, regionais e geracionais, diferentemente da regra norte-americana que se baseia na ancestralidade, na hipodescendência. No Brasil, a “cor”, também uma metáfora, é um tropo para raça. As estatísticas coletadas pelos Censos Demográficos e pelas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) se baseiam, *grosso modo*, em auto-classificação do respondente a cinco alternativas propostas à pergunta “qual a sua cor ou raça”: branca, preta, amarela, parda, indígena. Desde os anos 1970, manifestações dos Movimentos Negros (MN) e vários dos pesquisadores identificados com o combate ao racismo no Brasil consideram que o segmento racial negro é constituído por pretos e pardos, o que perfaz 45% da população brasileira<sup>4</sup>. O debate vem sendo obnubilado, muitas vezes, por desencontros ou manipulação do vocabulário racial adotado, onde negro pode ser usado como sinônimo, ou não, de preto, o que altera significativamente o contingente populacional referido. Tal manipulação pode ser particularmente notada em matérias publicadas pelo jornal **Folha de S.Paulo** e na argumentação de Ali Kamel (2006).

---

<sup>2</sup> Curiosamente, a mesma acusação de “exogenia” às propostas de AA estão também presentes no debate francês sobre *discrimination positive* (Calvès, 2004).

<sup>3</sup> O debate conceitual sobre os conceitos raça e etnia é intenso, tanto no Brasil, quanto no exterior. Indico algumas referências apenas: Guimarães (2002); Munanga (2003), Wieviorka (1991).

<sup>4</sup> Não entrarei na explicitação de nuances do complexo e sofisticado sistema brasileiro de classificação racial, remetendo o leitor aos competentes textos contemporâneos de Osório (2003) e Telles (2003).

Como outros estudiosos do tema, venho adotando em meus trabalhos um conceito de racismo que atenta simultaneamente para as dimensões simbólica e estrutural na produção e sustentação de desigualdades sociais (Guimarães, Essed, Wieviorka). No plano simbólico, o racismo se manifesta via adoção da crença (ou ideologia) da superioridade “natural” (geralmente mediada por uma noção, mesmo que vaga, de transmissão pelo sangue ou pela hereditariedade) de um grupo racial sobre outro. No plano estrutural, o racismo consiste no sistemático acesso desigual a bens materiais entre os diferentes segmentos raciais. Esta conceituação considera o preconceito interpessoal como apenas uma das possíveis manifestações do racismo. Neste sentido, enfatiza-se sobretudo relações sociais e não apenas tendências individuais de pessoas.

Pesquisadores que vêm analisando as desigualdades sociais entre brancos e negros brasileiros são concordes em afirmar a coerência e consistência dos dados macro disponíveis (Osório, 2003). De modo constante, os indicadores sociais de brancos são melhores que os de negros (pretos e pardos) em todos os setores sociais e mesmo quando se comparam populações equivalentes quanto à educação, renda, região e local de residência. Negros, isto é pretos e pardos, apresentam maior taxa de mortalidade infantil, menor esperança de vida, menor renda para maior jornada de trabalho, índice superior de desemprego, menor mobilidade social, média de anos de estudos inferior etc, que os brancos. Tais desigualdades podem ser sistematizadas no Índice de Desenvolvimento Humano/IDH: os cálculos de Sant’Anna e Paixão (1997, p. 33) indicam o valor 0.796 para o conjunto da população brasileira e de 0.573 para os negros.

Estas desigualdades sociais são atribuídas à herança do passado escravista, à política de branqueamento na passagem do século XIX para o XX (com o estímulo à imigração européia), à histórica condescendência das elites brasileiras com desigualdades sociais e ao racismo estrutural e simbólico contemporâneo. Porém, tais desigualdades convivem com intensa miscigenação e relações raciais informais que, em determinados espaços sociais e sob determinadas circunstâncias, podem ser amistosas. Fala-se em “racismo à brasileira”, apontando-se diferentes configurações nas relações raciais, que podem ser verticais e horizontais (Guimarães, 2002; Telles, 2003).

A despeito do reconhecimento crescente da desigualdade entre os segmentos raciais, mantêm-se no país uma controvérsia sobre como tais desigualdades são produzidas e sustentadas e, portanto como, devem ser enfrentadas. Reconhece-se a condição subalterna de negros e indígenas, mas explica-se tal posição, exclusiva ou prioritariamente, por desigualdades econômicas ou sociais. “A sociedade como um todo tem estado presa a um estado de inércia coletiva, esperando por um distante momento na história, quando a mudança

viria. Devido ao fato de as desigualdades raciais não serem vistas como um tema nacional relevante, não há pressão sobre o governo para a implantação de políticas específicas que enfrentem as desigualdades raciais.” (Heringuer, 2000, p. 9). As recentes mobilizações por AA no ensino superior parecem ter abalado este estado de coisas, re-abrindo o debate público sobre desigualdade étnico-racial no país.

O terceiro conceito a ser explicitado é o de Ação Afirmativa (AA). Dentre os múltiplos conceitos disponíveis venho adotando aquele que afirma que “Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, (...) [de garantir] a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros”. (Ministério da Justiça, 1996, GTI População Negra). Neste sentido, são ações voluntaristas e focalizadas de combate a “desigualdades historicamente acumuladas”. Considera-se que as AA podem ser “uma das estratégias de se chegar à tão almejada democracia racial”. Se vários criticam o mito da “democracia racial” como construção ideológica, somos unânimos, parafraseando Valter Silvério, a ter a “democracia racial” como meta.

No atual cenário brasileiro, as experiências de AA voltadas para o acesso de egressos do ensino médio público, negros e indígenas ao ensino superior são de quatro tipos: a) aulas ou cursos preparatórios para acesso ao ensino superior e de reforço (melhoria do desempenho acadêmico); b) financiamento dos custos para acesso (inclusive no pagamento a taxas para o vestibular) e permanência no ensino superior; c) mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior via metas, cotas, pontuação complementar etc; d) criação de cursos específicos para estes segmentos raciais, tais como a licenciatura para professores indígenas da Universidade Federal de Roraima.

Apenas duas experiências, a nosso conhecimento, vêm sendo desenvolvida com relação à pós-graduação. Uma delas é que vem sendo implantada pela Fundação Carlos Chagas desde 2002. Trata-se do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford que vem sendo coordenado, no Brasil, pela Fundação Carlos Chagas via atuação direta de três pesquisadoras do Departamento de Pesquisas Educacionais: Maria Malta Campos, Regina Pahim Pinto e eu mesma<sup>5</sup>.

De onde surgem tais processos de mobilização? Por que a agenda educacional brasileira, a partir dos anos 1990, incluiu o tema do acesso a negros, indígenas e egressos da

---

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, [ver o quadro 1](#) e consultar o site ([www.programabolsa.org.br](http://www.programabolsa.org.br)) e Rosemberg (2003 e 2004).

escola pública no ensino superior? Destacarei quatro ordens de circunstâncias sociais: a seletividade do sistema de ensino, a mobilização pelos cursinhos, a importância atribuída à educação pelos movimentos negros e a atuação do governo federal.

## **2. Seletividade do sistema educacional**

“Sabemos que a escolaridade média dos brancos e dos negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. Contudo, um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudos que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós” (Henriques, 2000, p. 27, Gráfico 1).

Para entender tal processo de desigualdade educacional entre negros e brancos, levantamos três ordens de explicações complementarmente relacionadas ao racismo: herança do passado escravista; expressões do racismo simbólico que ocorrem dentro da escola (plano simbólico); segregação espacial de populações negras e pobres nos espaços geográficos brasileiros (plano material).

A herança do passado escravista não pode ser omitida (nem supervalorizada) quando se reflete sobre as desigualdades educacionais atuais. A interdição a escravos e pretos livres de freqüentarem a escola acarretou uma desvantagem histórica aos descendentes de escravos e pretos livres que não foi compensada pela Abolição, em decorrência do lento processo de expansão do ensino público no país e de processos políticos discriminatórios. “Até 1960, a maioria dos pretos e pardos era analfabeta e, portanto, não podia votar” (Telles, 2002, p. 2002). Apesar da intensa mobilidade educacional que se pode perceber para algumas pessoas das diversas gerações de negros (a presença de “alpinistas”) - como também de brancos -, pesquisas contemporâneas vêm insistindo sobre a importância da escolaridade dos pais no sucesso educacional dos filhos. Portanto, o passado escravista, associado à manutenção de um sistema político e educacional pouco democrático, são as bases históricas para se entender as intensas desigualdades educacionais observadas na educação brasileira contemporânea. Porém, ao peso do passado escravista devem ser adicionadas as condições educacionais contemporâneas.

Regina P. Pinto (1993, p. 26), resumindo resultados de pesquisas e denúncias de lideranças negras, refere-se à escola como um “ambiente hostil” a crianças negras ou pelo menos indiferente ao racismo que ocorre tanto na instituição escolar, quanto na sociedade abrangente. “Este ambiente hostil tem sido detectado no currículo, no material didático das

mais diferentes disciplinas, nas relações entre alunos e nas relações entre professores e alunos” (Pinto, 1993, p. 26).

Assim, pelo menos desde a década de 70, foram sendo realizadas pesquisas sobre livros didáticos de diferentes disciplinas e níveis escolares e de literatura infanto-juvenil que evidenciam a forte discriminação racial aí veiculada, que se manifesta desde a menor representação de personagens negros a servirem de modelo, passando por sua desqualificação até a omissão quanto à contribuição do negro na formação cultural do Brasil (para um balanço desta produção veja Negrão e Pinto, 1990; Rosemberg, Bazzilli e Silva, 2003).

Pesquisas realizadas dentro do espaço escolar salientam, do mesmo modo, práticas discriminatórias pelas quais negros são percebidos de modo negativo no plano de suas possibilidades intelectuais (Figueira, 1990). Entre os alunos, práticas de exclusão de colegas negros e apelidos pejorativos são bastante freqüentes, comportamentos estes, na maior parte das vezes, ignorados pelos professores (Figueira, 1990; Cavaleiro, 2002; Fazzi, 2005). “Ao que tudo indica, a escola, que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades anti-discriminatórias ou pelo menos para inibir as ações discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação das discriminações, seja por atuação direta de seus agentes, seja por sua omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, ou pelo que ocorre no dia-a-dia da sala de aula” (Pinto, 1993, p.27). Além disso, nota-se, até há poucos anos, pequeno empenho de instâncias governamentais e privadas de aprimorarem a formação de professoras no tocante aos direitos humanos (Pinto, 1999).<sup>6</sup>

Freqüentando um ambiente hostil que desqualifica sua identidade racial, crianças/adolescentes negros podem recorrer a práticas de resistência para lhes fazer face, que vão da passividade ao enfrentamento agressivo (geralmente condenado pelos pais) com conseqüências importantes, tanto para seu equilíbrio psíquico, sua auto-imagem quanto para seu aproveitamento escolar (Teixeira, 1992). Práticas de ação afirmativa no âmbito de combate ao racismo simbólico vêm sendo adotadas no Brasil de modo cada vez mais sistemático. Sobre elas, nenhum debate na mídia, apesar de a produção de conhecimento e reflexões sobre a prática já serem relativamente extensas (Oliveira, Silva e Pinto, 2005).

Porém, o racismo simbólico não é suficiente para se entender a produção de desigualdades escolares. Algumas pesquisas vêm mostrando, desde os anos 1980, que a escola que negros e pobres freqüentam não é exatamente a mesma escola de brancos e não pobres. De início, a maior presença na pública desde a Educação infantil, passando pelo Ensino fundamental e médio. Em seguida, as alternativas de maior ou menor jornada escolar, turnos, qualificação de professores, disponibilidade de material didático, quantidade de alunos, etc. A

literatura se refere, em alguns casos, a prognóstico de desempenho e profecias que se auto-realizam.

Pois bem, tentando compreender o menor aproveitamento escolar de crianças e adolescentes negros no plano material, tenho levantado a hipótese de segregação racial no Brasil que, por não ter nunca adquirido os contornos legais e formais do sistema Jim Crow norte-americano ou do *apartheid* sul-africano, isto é, por apresentar-se de forma mais fluída, é de mais difícil captação. No caso brasileiro, a segregação espacial se articularia à desigualdade e segregação econômicas observadas em nossas sociedades latino-americanas.

Este argumento assenta-se em observações, raras e esparsas, de que os equipamentos escolares freqüentados por crianças brancas e negras, de mesmo nível econômico, não se equivalem totalmente. Em estudos anteriores (Rosemberg, Pinto e Negrão, 1987; Rosemberg, 1999) havia apontado algumas tendências de que crianças negras freqüentariam escolas de pior qualidade que crianças brancas, mesmo controlando-se o nível econômico da família: escolas com maior número de horas; escolas com professores com pior qualificação; circuitos intra-escolares menos valorizados, etc.

Mais recentemente, Soares e colaboradores (1999), com base nos dados do SAEB, trazem uma informação de muito interesse: encontraram uma associação negativa entre desempenho do aluno da 8ª série em matemática e cor/etnia (desfavorável aos negros) tanto do aluno quanto do professor e diretor (grifos meus). Os autores sugerem como interpretação: “Quanto ao professor e o diretor, seria importante verificar se, neste caso, não se trata apenas, de que estes professores e diretores negros estão alocados a escola que, mesmo após a consideração de fatores sócio-econômicos, ainda têm pior prognóstico de desempenho” (Soares et al, 1999, p. 15).

Estou sugerindo, no intuito de compreender mediadores da desigualdade racial no sistema educacional brasileiro, a possibilidade de que atuem mecanismos inversos aos que se encontram habitualmente no discurso de educadores: não seria a condição econômica que nivelaria a população negra, mas a pertinência racial negra que, na ótica do branco, nivelaria as oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, tratando a população negra indistintamente como pobre. Tal hipótese encontra suporte nos estudos sobre discriminação racial no Brasil, quando autores apontam que brancos não reconhecem como iguais (portanto, discriminam) pessoas negras que ascenderam socialmente (Fernandes, 1984; Hasenbalg, 1979).

---

<sup>6</sup> A recente lei federal 639/03 procura corrigir esta carência.

É possível, também, que, diante da discriminação a que estão submetidas, famílias negras de melhor nível sócio-econômico tendam a viver em áreas mais pobres, ou a se servirem de equipamentos sociais utilizados por famílias brancas de nível sócio-econômico inferior. Este tipo de convívio poderia, em princípio, diminuir tensões provenientes do enfrentamento racial, pois não só a chance de encontrar famílias negras são maiores, como também as diferenças sócio-econômicas poderiam, em parte, amenizar a explicitação mais aberta de preconceito racial nas relações interpessoais<sup>7</sup>.

Parece-nos que a hipótese de segregação espacial proposta pode fornecer importantes pistas para a compreensão e para a correção dos mecanismos de desigualdade racial nas políticas públicas. Para tanto, seria necessário que se dispusesse de melhores análises sobre a distribuição espacial e a utilização de equipamentos escolares (em termos quantitativos e qualitativos) pelos segmentos raciais. É necessário, além disso, que se comece a investigar as soluções que as famílias negras adotam para enfrentamento do preconceito e da discriminação raciais. De qualquer forma, apreendo esta hipótese de segregação espacial social e informal na recente iniciativa da USP de criação de um campus na zona oeste, como alternativa a outras estratégias de acesso de negros e egressos da escola pública. Lamentavelmente, os cursos ali criados não estão entre os mais valorizados, conforme estudo de Guimarães (2006).

Assim, em decorrência de processos históricos e contemporâneos, as universidades públicas e privadas de maior prestígio são espaços relativamente segregados do ponto de vista racial e econômico. As taxas de “negritude” (razão da população negra/população branca) permitem uma boa visualização (Tabela 1).

**Tabela 1**  
**Taxas de negritude entre estudantes por nível de ensino. Brasil 2000.**

<b>Nível educacional</b>	<b>Taxa</b>
<b>População</b>	<b>0,90</b>
Creche	0,71
Pré-escola	0,92
Alfabetização de adultos	1,89
Fundamental	1,06
Médio	0,68
Graduação	0,25
Mestrado	0,16
Doutorado	

Fonte: Censo 2000.

Taxa de “negritude”: relação entre o número de negros (pretos + pardos)/ brancos.

<sup>7</sup> Guimarães (2002) efetua interessante e importante estudo sobre insulto racial, mostrando sua incidência (através de queixas registradas): “ocorrem com mais frequência em âmbitos em que as relações sociais estão mais intensas e também mais formalizadas...” (2002, p. 186). Telles (2003) é outro pesquisador que estuda segregação espacial no Brasil. Hasenbalg (1979) aponta processos migratórios internos como um dos fatores de maior concentração de negros em regiões menos desenvolvidas do país no período pós-abolição.



Os índices mostram uma subrepresentação de negros nos níveis superiores de escolaridade (abaixo de sua representação na população) e uma sobrerepresentação no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos (acima de sua representação na população).

Portanto, a seletividade econômica e étnico-racial do ensino superior brasileiro continua intensa: o segmento composto pelos 20% mais ricos ocupa 70% das matrículas no ensino superior brasileiro, ao passo que os 40% mais pobres ocupam apenas 3% das vagas. De modo equivalente, 78,5% dos estudantes do ensino superior são brancos, apesar de os brancos representarem 55% da população brasileira, 52% do total de estudantes (em todos os níveis de ensino e de todas as idades) e 58% dos estudantes do nível secundário (Tabelas 1, 2 e 3. Fonte: Censo 2000).

As universidades públicas gratuitas e de melhor qualidade, via de regra que as universidades privadas, são as mais cobiçadas e as que dispõem de cursos mais seletivos aos quais têm maior acesso estudantes brancos, estratos médios e superiores de renda e, paradoxalmente, os que freqüentaram o ensino elementar e médio no sistema privado. Desde a ditadura, o número de vagas no ensino superior público permanece relativamente estável, tendo ocorrido maior expansão no sistema universitário privado. Assim, o ensino superior brasileiro constitui um nicho importante para os setores médios da população brasileira, seja como local de trabalho (para docentes homens e mulheres), seja para estudantes<sup>8</sup>.

A manutenção de privilégios se viu agravada nos últimos anos em decorrência das reformas educacionais brasileiras inspiradas na teoria do capital humano e no modelo de ajuste econômico após consenso de Washington. A intensa expansão do ensino fundamental (atingindo praticamente 100% das crianças e adolescentes) não corrigiu sua baixa eficiência em termos de aprendizagem. Ora, se o acesso à educação elementar vem beneficiando os diversos segmentos sociais, as desigualdades internas ao sistema dificultam a mobilidade educacional de egressos da escola pública, de negros e indígenas. Como vimos, o gargalo que barra o acesso ao ensino superior, apreendido pelas taxas de “negritude” nos diversos níveis de ensino, mostra a intensa segregação racial do ensino superior. Ou dito, de outro modo: se na população geral encontramos 1 negro (pretos + pardos) para cada 1,1 brancos, no ensino médio, encontramos 1 negro para 1,5 brancos e no ensino superior (graduação) proporção sobre de 1 para cada 4,0 brancos.

---

<sup>8</sup> O gasto nacional com o ensino superior é alto, comparativamente ao dos demais níveis de ensino e à classificação internacional: enquanto a educação infantil e o ensino elementar apontam um gasto aluno inferior a US\$ 900 per capita por ano (o que colocava o Brasil no ranking da OCDE, em 2000, na 28ª posição), o gasto no ensino superior fica em torno de US\$ 10 mil, colocando-o em torno da 10ª posição no mesmo *ranking*.

Apesar de a população preta e parda estar chegando ao ensino médio, sua incorporação posterior ao ensino superior é lenta, lentidão mais acentuada na educação superior pública. Daí a mobilização dos jovens pelo acesso ao ensino superior e as experiências de cursinhos para negros e “carentes”.

## **2. A mobilização dos jovens e as experiências de cursinhos**

“Com o conseqüente aumento dos egressos do ensino médio público, agora formado por um contingente maior de estratos majoritários da sociedade, eleva-se o questionamento do princípio de igualdade de oportunidades que pautou a expansão da escola pública por meio de políticas homogeneizadoras, as quais vieram a favorecer, sobretudo, a grupos restritos, portadores de privilégios econômicos sociais e culturais” (Mitrulis e Penin, 2006, p.273) e raciais. Com efeito, analisando a seletividade do sistema educacional paulista, as autoras apontam que se 85% dos alunos do ensino médio estudam em escolas públicas estaduais, apenas 20% dos aprovados pela Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST – provêm de escolas públicas.

Conforme Eleny Mitrulis e Sônia Penin (2006), exames de ingresso ao ensino superior remontam ao Brasil Império e a denominação que conhecemos – exame vestibular – a 1915, à Reforma Carlos Maximiliano. Para as autoras, o caráter propedêutico do ensino médio tem sido um dos caminhos ou das estratégias históricas para manter o gargalo de acesso ao ensino superior. Daí a criação de cursos pré-vestibulares para negros e “carentes” que, durante décadas, se destinavam a setores médios e altos da sociedade.

Assim, uma das mobilizações mais intensas por AA na década de 1990 foi a criação de cursos pré-vestibular para “carentes” e negros, visando dois objetivos complementares: preparar negros e egressos da escola pública para o exame de seleção ao ensino superior; conscientizar jovens negros e dos setores populares de sua condição social e racial. Trata-se de uma experiência inovadora no Brasil, por várias razões: primeiro, muitos desses cursos funcionam com trabalho voluntário, prática pouco habitual na cultura brasileira; associam uma prática política (“consciência cidadã” e racial) a uma atividade pragmática, visando à mobilidade educacional dos jovens negros e egressos da escola pública; associam ações visando tanto o combate às desigualdades econômicas quanto às raciais. Alguns analistas consideram que se trata de verdadeiro movimento social (Guimarães, 2004), uma das expressões contemporâneas dos movimentos negros e de jovens no Brasil. As mobilizações às quais pude assistir desses grupos e movimento lembraram-me mobilizações na USP dos anos 1960 para a representação estudantil (a chamada greve do 1/3) ou ainda o movimento dos excedentes.

Bacchetto (2003), autor de uma das primeiras teses (FEUSP) sobre o tema, identificou entre os anos 1999 e 2000, 16 cursinhos populares alternativos no município de São Paulo, sendo que dentre estes, apenas um teve início em 1987, os demais entre 1996 e 2000. Esta movimentação dos cursinhos pré-vestibulares faz-me lembrar, ainda, de outra iniciativa popular, dos anos 1970 e 1980, o Movimento de Luta Pró-creches, também de São Paulo. São iniciativas populares, geralmente de entidades de bairro, com vínculo ou recebendo apoio de igrejas, dos movimentos sociais, empresas, universidades, escolas. Emerson dos Santos (2005) localiza a origem desse movimento na região metropolitana do Rio de Janeiro – Pré-vestibular para Negros e Carentes. Sabrina Moehlecke (2000) identifica sua origem em Salvador, no Steve Biko, em 1992.

Em meio à criação de iniciativas isoladas, temos assistido ao estabelecimento de redes e conglomerados, como o EDUCAFRO e o MSU (Movimento dos Sem Universidade). O EDUCAFRO – Educação e Cidadania para os Afro-descendentes e Carentes – conta com mais de 10 mil alunos em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. O MSU se auto identifica como “um movimento cultural, social e popular que luta pela democratização da universidade e pela transformação cultural do Brasil (...) proveniente da organização dos cursinhos populares, das pastorais da juventude do meio popular e da juventude, bem como do movimento hip-hop organizado”.<sup>9</sup>

Apesar de sua expansão e do número de alunos, os egressos dos cursinhos encontraram uma barreira formidável: o acesso à universidade pública. Boa parte dos alunos têm sucesso preferencial nos exames das escolas privadas (Guimarães, 2004).<sup>10</sup> Uma avaliação recente das experiências desses cursinhos desenvolvidos pela Universidade de São Paulo informa: de um lado, uma taxa de aprovação nas universidades públicas muito baixa (1,77%); de outro, um relativo propulsor do ingresso de negros na universidade. Com efeito, em 2005, a aprovação de negros na FUVEST foi de 10%, na USP zona leste, 21%, e de 30% entre os alunos que participaram do Programa.

Nesta mobilização dos jovens, a reivindicação não tem sido exclusiva para a populações negra ou indígena, mas, de modo geral, para alunos de escola pública, componente frequentemente olvidado pelo debate midiático que enfatiza a reivindicação para o acesso de

---

<sup>9</sup> Tais experiências, que se espalham pelo Brasil (e precisaram de melhor sistematização), foram alavancadas pelo Programa Federal (Lei 10558) “Diversidade na Universidade”. O Programa estabelece convênios com instituições públicas e privadas para desenvolver Projetos Inovadores de Cursos (PIC) com carga horária de 900 horas distribuídas em 9 meses. Segundo Mitrulis e Penin (2006): em 2005, contemplou 5350 alunos matriculados em 22 projetos de diferentes regiões.

<sup>10</sup> Muitos dos candidatos ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford relatam, nos dossiês para candidatura, que desenvolveram seu compromisso político ou ação voluntária em “cursinhos pré-vestibular”. Os primeiros estudos sobre o impacto de cursinhos pré-vestibular “populares” já estão sendo publicados. Ver **Cadernos de Pesquisa** (2006).

negros. E é este movimento que questionará o afastamento da universidade pública da escola média pública. Portanto, seu alcance vai além do acesso de negros à universidade: “(...) é possível perceber que existe uma tentativa de aproximar a escola pública básica da universidade pública, relativizando o valor do mérito individual e aumentando a responsabilidade do poder público na determinação daqueles que terão chances de ingressar numa universidade de qualidade (Moelecke, 2000, p. 87). Isto é, abalam um nicho que as elites se reservaram desde a colônia – a universidade pública – e questionam seu processo de seleção: o mérito individual aferido pela engenharia social (e também comercial) em que se transformou o exame vestibular.<sup>11</sup>

Porém, não são apenas os jovens que vêm se mobilizando. A reivindicação por AA no ensino superior também ganha respaldo em expressões mais amplas dos movimentos negros, próximo tópico a ser discutido.

### **3. Os movimentos negros brasileiros e a educação**

Organizações negras são conhecidas no Brasil desde a década de 1920. Como em qualquer movimento social, suas formas de organização e de compreensão das relações raciais têm se alterado no confronto e interação com instâncias políticas nacionais e internacionais. Há uma intensa concordância, entre pesquisadores negros, brancos e ativistas negros, quanto à importância da educação no ideário das diversas manifestações dos movimentos negros, desde a constituição da Frente Negra Brasileira, primeira organização negra brasileira a atuar no campo político nos anos 1930 (Oliveira, 1992; Pinto, 1992).

Os MN brasileiros contemporâneos se organizaram no final dos anos 1970, na confluência com outros movimentos sociais, como o de mulheres. Suas balizas políticas foram o nacionalismo e as esquerdas. Tais balizas expressaram-se em um anti-racismo diferencialista, que “considera ser necessário preservar as identidades culturais diante dos efeitos da cultura ocidental hegemônica que homogeneiza e desenraiza o indivíduo negro, ao mesmo tempo em que espalhou uma imagem depreciada e deformada do negro e de seu grupo” (D’Adesky, 2001, p. 161). Nesse contexto, a educação é reivindicada em duas perspectivas: acesso do negro ao sistema educacional como estratégia de mobilidade social; práticas educacionais que valorizem a imagem do negro e a história da África, alimento para a identidade cultural e caminho de combate ao racismo.

---

<sup>11</sup> Para uma revisão histórica (até final dos anos 1980) das práticas do exame vestibular no Brasil, reportar-se ao elucidativo artigo de Heraldo Vianna (1995).

As ações dos movimentos negros brasileiros foram impulsionadas, nos anos 1980/2000, por três eventos significativos: a movimentação social pela nova Constituição (1988), a comemoração do Centenário da Abolição (1988) e, mais recentemente, a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001. Como sói acontecer, grandes eventos estimulam a realização de outros eventos, a produção de textos e ganham a mídia numa bola de neve.

Nas duas últimas décadas, na esfera governamental, muitos dos impulsos a ações visando ao combate do racismo decorreram, também, da adoção, em 1996, do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que contemplou capítulos ou tópicos sobre educação de negros e indígenas, entre outros. Essa base de sustentação foi imprescindível para respaldar a intensa mobilização na preparação brasileira e sua participação na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Sob a égide do Ministério da Justiça (Secretaria de Estado dos Direitos Humanos) foram realizados seminários regionais preparatórios (Sabóia, 2001), Relatório do Comitê Nacional (Brasil: Ministério da Justiça, 2001), entre outros.

Detecto no interior dos MN que as discussões sobre AA encerram pelo menos quatro objetivos: a construção de uma política de identidade que, mesmo sendo voltada para uma elite negra, modificaria a forma como os negros em geral são vistos pela sociedade; a criação de mecanismos visando alterar as condições sócio-econômicas da população negra, associados a políticas direcionadas, seja especificamente à população negra, seja mais amplamente, a outros segmentos sociais subordinados; denúncia pública do racismo estrutural e simbólico da sociedade brasileira como estratégia para superá-lo; ampliação dos quadros da *intelligentzia* negra, ampliando e qualificando interlocutores/negociadores nas esferas da administração. Com certeza, tal objetivo é explicitado entre os povos indígenas. O ensino superior como ferramenta para os indígenas apropriarem-se de instrumentos para negociação com os não indígenas.

A educação não se associa aos MNs apenas por sua inclusão na agenda de reivindicações por igualdade de oportunidades: a partir dos anos 1980, nota-se o incremento de formação acadêmica pós-graduada de ativistas (ou o inverso), o que amplia o leque de temas da agenda política e os espaços acadêmicos para debate e confronto de idéias. O país conta, nas últimas décadas, com um *intelligentzia* negra ampliada em relação a décadas anteriores. Por exemplo, em sua quarta versão em 2006, o Congresso de Pesquisadores Negros reuniu mais de 500 pesquisadores (atuantes e em formação) do país. São intelectuais que vêm ativamente participando da construção de uma narrativa sobre o Brasil a partir da experiência de ser negro.

Além do apoio dos movimentos negros, o debate e as práticas sobre AA na educação têm contado, também, com o respaldo das ações do governo.

#### **4. A ação governamental**

O envolvimento contemporâneo das diferentes instâncias do governo com políticas de combate à desigualdade racial tem suas origens no período final da ditadura militar (metade dos anos 1970), quando, nos centros urbanos, eclodiram os novos movimentos sociais, particularmente os das mulheres e dos negros. Com forte conotação de esquerda e oposição ao regime, esses movimentos apoiaram candidaturas democráticas aos governos estaduais, colaborando com seus planos de governo e integrando, posteriormente, instâncias governamentais de configuração nova: os Conselhos, órgãos de representação da sociedade civil no governo. O Estado de São Paulo, no início dos anos 80, criou três conselhos importantes, experiência que se espalhou para vários municípios e estados: os Conselhos da Mulher, do Menor e da Comunidade Negra.

Tais conselhos tiveram papel importante na mobilização pela nova constituição. A Constituição de 1988, como se sabe, é inovadora no plano das relações étnico-raciais pois reconhece que: a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação constitui um dos fundamentos da República; as relações internacionais brasileiras são regidas pelo repúdio ao terrorismo; a prática de racismo é “crime inafiançável e imprescindível sujeito a pena de reclusão”. Além disso, reconhece, pela primeira vez, a diversidade na composição étnico-racial do país, que também se reconhece como um país multilíngüístico e o direito à propriedade da terra ancestral aos povos indígenas e remanescentes de quilombo.

Se após a Constituição de 1988, o movimento de mulheres conquistou em nível federal uma Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher com posição equivalente à de Ministério, o movimento negro obteve apenas a criação da Fundação Cultural Palmares, junto ao Ministério da Cultura, mantendo assim a visão tradicional que delegava o debate das relações étnico-raciais no Brasil ao espaço da cultura. Uma Secretaria de Estado para Promoção da Igualdade Racial só foi criada na administração Luis Inácio Lula da Silva em 2002 que adotou, em sua plataforma, propostas de AA. A situação dos indígenas, neste plano, é mais precária, pois a FUNAI continua sendo encabeçada por dirigentes não-indígenas.

Quanto ao tema que nos interessa, a administração Fernando Henrique Cardoso desempenhou papel inovador no tratamento das relações raciais no Brasil. Pela primeira vez, um governo nacional assumiu não apenas a ocorrência de desigualdade racial no Brasil (o

relatório brasileiro ao Committee for the Elimination of Racism – CERD – de 1996 elaborado pelo Núcleo de Estudos da Violência – NEV), mas também não relegou as causas das desigualdades atuais a uma herança da escravidão. Com efeito, em 1995, lideranças dos Movimentos Negros, na comemoração do tricentenário da Morte de Zumbi, elaboraram carta de reivindicações pela igualdade racial onde práticas de AA são mencionadas tendo sido acolhidas por FHC que criou um Grupo de Trabalho pela Igualdade Racial.

A próxima virada importante foi a preparação para a Conferência de Durban contra o Racismo (2001). Dentre as múltiplas manifestações, destaco duas: mudança de atitude do Ministério das Relações Exteriores, que não mais difunde a imagem do país como democracia racial; o interesse do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada) pela análise de desigualdade étnico-racial no Brasil.

Após a Conferência de Durban (cujo impacto midiático foi obnubilado pelos eventos de 11 de setembro de 2001 nos EUA), o governo federal assinou (maio de 2002) o Programa de AA. Talvez uma das mais emblemáticas tenha sido a de bolsas de estudos para preparar estudantes negros e indígenas para prestarem exame no curso de maior prestígio social do país: o que forma funcionários para o Ministério das Relações Exteriores, o curso Rio Branco.

Os aportes do IPEA para o debate sobre desigualdades raciais no país também devem ser destacados. O Brasil vem desenvolvendo, desde o primeiro Censo Demográfico (1872), uma coleta sistemática de dados desagregados por cor/raça constantemente criticada, mas também avaliada e melhorada, o que nos tem permitido analisar as desigualdades econômicas e sociais a partir das classificações raciais (Osório, 2003; Rosemberg e Piza, 2003; Schwartzman, 2003). Porém, seu uso permanecia praticamente restrito a pesquisadores e ativistas tendo sido rara e esporadicamente objeto de interesse das instituições governamentais de planejamento afora o IBGE (Departamento de Indicadores Sociais). Porém, o relatório brasileiro à conferência de Durban apoiou-se na análise de dados macro novos, de boa qualidade buscando descrever em minúcias desigualdades raciais nos diferentes setores da vida social e política. Diferentemente do tradicional, desta feita foi a instância de planejamento do governo federal quem analisou dados sobre desigualdade racial, municiando a liderança dos MN com argumentos sólidos. Isto foi inovador no país. A participação do IPEA no debate sobre desigualdades raciais adensou a visibilidade midiática.

Levanto quatro hipóteses parciais para entender esta reviravolta na administração federal brasileira: um pano de fundo de mobilização e visibilidade crescentes dos Movimentos Negros; um debate público sobre relações raciais e a explicitação, pela opinião pública, da

consciência de discriminação racial no Brasil<sup>12</sup>; características pessoais do próprio Fernando Henrique Cardoso que, como se sabe, integrou o importante projeto da Unesco nos anos 1950 sobre relações raciais no Brasil, projeto que abalou o mito da democracia racial.

Quanto à nova atuação dos economistas pesquisadores do IPEA elaborando descrições e interpretações sobre desigualdade racial no Brasil, minhas hipóteses são provocadoras: a convergência entre desigualdade racial e econômica deixa intactos os modelos de interpretação da pobreza, especialmente a teoria do capital humano; as políticas de AA podem ser interpretadas como políticas focalizadas, que como se sabe, têm constituído uma das estratégias privilegiadas pelos economistas no combate à desigualdade social no Brasil.

Após a Conferência de Durban, a introdução de cotas para negros, indígenas e egressos da escola pública em algumas universidades públicas (atualmente são mais de 30), o debate sobre o Estatuto da Igualdade Racial, as propostas do governo Lula de reforma universitária (particularmente o PROUNI), o tema tem “pegado fogo” na mídia secundariamente em instâncias acadêmicas. Assiste-se mais a um embate de posições (o que agrada ao estilo midiático sensacionalista) do que um debate de idéias. Em parte, a indignação de algumas das posições decorre do pouco apreço acadêmico no geral, e da educação em particular, pelo tema das relações raciais nas décadas que precederam à reivindicação por AA no ensino superior. Com efeito, como vem mostrando Regina Pahim (1992), por décadas, a produção acadêmica em educação vinha ignorando o tema das relações raciais, ignorância que vem sendo mitigada a partir da década de 1990, especialmente pelo aporte de jovens pesquisadores(as) negros(as). Como ocorrera com os estudos sobre mulher/gênero nos anos 1980, aqui também a academia tende a “guetizar” tal contribuição, tratando-a como tema específico, que não atinge a totalidade do sistema educacional brasileiro. Além disso, o debate internacional sobre AA (norte-americano, indiano, sul-africano e, atualmente, da comunidade europeia), bem como suas bases teóricas (por exemplo, as contribuições de Rawls) receberam pouca atenção da academia brasileira. Tal estado de coisas vem se modificando nos anos recentes, quando já se dispõe, no país, de um pequeno mas importante núcleo de pesquisas que vem efetuando diagnósticos, avaliações, simulações, projeções de experiências concretas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro.

As posições contrárias levantam uma série de argumentos, pacientemente refutados pelos que vêm implantando programas de AA. O curioso é que, para outros setores sociais que já implantaram cotas ou outras estratégias de AA – como por exemplo a cota para mulheres candidatas nos partidos políticos –, o mesmo embate de posições não foi observado. Nota-se

---

<sup>12</sup> Pesquisa de opinião realizada em 1995 pela **Folha de S.Paulo** evidenciou 89% de brancos, 88% de pardos e 91% de “negros” concordam que “os brancos têm preconceito de cor em relação aos negros” (Data Folha, 1995).



um viés econômico nas opiniões quanto às cotas para negros e indígenas no ensino superior, que pode ser interpretado como defesa de privilégios, pois, observa-se uma associação positiva entre nível de renda de brancos e negros que se posicionam contra as cotas nas universidades (Guimarães, 2004).

Argumentos contrários aludem a exacerbação do racismo brasileiro, a queda da qualidade da produção acadêmica, o incentivo a novos processos de discriminação, a perda dos ideais liberais de que “vençam os melhores” ou, ao contrário, a perda do ideal socialista ou social democrata de políticas universalistas igualitárias. Ações afirmativas no ensino superior não promovem a verdadeira igualdade de oportunidades na educação, argumentam. O adequado é ir expandindo o ensino médio de qualidade e ampliar-se o “mérito” dos candidatos, complementa-se. Esta linha argumentativa, de meu ponto de vista, é temerária. Ela remete ao antigo debate “esperar crescer o bolo para dividi-lo” ou “dividir o bolo à medida que for crescendo”. Já tivemos experiências, no Brasil, do tempo que leva o crescimento do bolo até ser compartilhado. Jaci de Menezes (2003) evidenciou o uso do mesmo argumento ao final do século XIX para impedir o voto ao analfabeto. Deve-se expandir a educação primária, argumentava Ruy Barbosa, para então que todos alfabetizados votem. As pessoas analfabetas conquistaram o direito de votar apenas na década de 1980 e o Brasil atingiu a universalização (praticamente) do ensino fundamental apenas na passagem do século seguinte. Praticamente 100 anos para o bolo crescer!

A urgência de transformação vem, também, da própria universidade. Talvez constitua uma das instituições sociais com maior índice de segregação racial. No bojo da chamada “modernidade tardia” ou “pós-modernidade” vem se abrindo o debate (complexo, pois, como vimos) da diversidade. Assim, propostas de AA são sustentadas também, no Brasil, por defensores de políticas de diversidade, o que não exige o reconhecimento do racismo nem de suas motivações e tampouco entra em conflito com a ideologia da democracia racial brasileira: ao contrário, é vista como uma possibilidade de efetivá-la, valorizando a diversidade cultural brasileira. Tais argumentos em defesa da AA são aceitos, por exemplo, por certos setores acadêmicos que acolhem com entusiasmo bolsistas negros e indígenas do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford em programas de pós-graduação. Por meio de programas e práticas de AA, a Universidade, na graduação e pós-graduação, pode-se abrir para diversidade étnico-racial e social.<sup>13</sup>

De minha experiência no acompanhamento de políticas educacionais no Brasil, e na

---

<sup>13</sup> Para outros (Calvès, 2004), o tema da “diversidade” constituiria uma eufemização do debate e das práticas a partir dos anos 1990 nos EUA como forma de enfrentar a forte oposição ali observada.

implementação do Programa IFP nestes cinco anos, observo que as experiências em curso de programas de AA no ensino superior e na pós-graduação permitem apreender a tecnologia da produção e sustentação de desigualdades educacionais. Meus cinco anos de experiência na coordenação do Programa IFP no Brasil me ensinaram mais sobre a endogenia e o nepotismo no acesso à pós-graduação brasileira que meus 20 anos anteriores como professora de pós-graduação. Estratégias sutis, como o tipo de acesso à bibliografia recomendada para a prova de seleção, ou mais grosseiras, como custo para inscrição nas provas, ganham relevo quando se tem que preparar, anualmente, 40 bolsistas, em sua quase totalidade negros e indígenas, para ingressar na pós-graduação (Quadro 1).

### Quadro 1

**O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford** (*International Fellowships Program – IFP*) oferece bolsas de mestrado e doutorado, no Brasil e no exterior, por até 3 anos, para que mulheres e homens, com potencial de liderança em seus campos de atuação, prossigam seus estudos capacitando-se para promover o desenvolvimento de seu país, bem como maior justiça econômica e social.

A Fundação Carlos Chagas ([www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)) é a instituição que coordena, no Brasil, o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, sendo responsável pelas seleções anuais e pelo acompanhamento dos/as bolsistas.

O Programa foi implantado no Brasil em 2002, já tendo concedido 170 bolsas. Estão previstas seleções anuais até 2011 e a concessão de 40 bolsas por ano. O Programa se integra às experiências recentes de ação afirmativa e vem privilegiando pessoas nascidas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, de origem étnico-racial negra ou indígena e que tiveram poucas oportunidades econômicas ou educacionais.

As candidaturas são avaliadas por uma Comissão de Seleção brasileira, composta por especialistas dos diversos campos do conhecimento e intervenção, apoiada por assessores ad hoc também brasileiros.

Observo que a disponibilidade de recurso para que esses bolsistas participem de até quatro seleções, levou-os a uma taxa de 100% de sucesso no ingresso na pós-graduação. Mérito dos bolsistas? Com certeza, mas ampliado pelo recurso disponível para comprar livros,

circular, circulação que é prática recorrente para os filhos das famílias mais abastadas para ingresso no ensino superior. Observo, também, nitidamente, as diferenças entre o capital cultural dos que frequentaram o curso superior nas boas universidades públicas e daqueles que foram empurrados, por suas condições econômicas e raciais, para as universidades privadas com menor concorrência, mais baratas, oferecendo, quem sabe, piores condições educacionais. Isto leva a insistir que o debate sobre AA, enrigecido em torno da estratégia de cotas para ingresso, deixa de lado a outra dimensão: a da necessidade de compensação de “carências educacionais” anteriores, provocadas por um ensino público, via de regra, pouco eficiente.

Caso se queira diversificar o perfil da liderança brasileira para fortalecer um compromisso político com a igualdade social e étnico-racial é necessário que se invista, sim, no acesso à universidade de qualidade com urgência. A urgência decorre de modelos internacionais e nacionais para reforma universitária visando à expansão de vagas simultaneamente à criação de trajetórias de menor e maior prestígio. Trata-se de modelo de “demografização” do acesso e que não responde a uma proposta de democratização do nível de ensino. Com efeito, Petitat (1994) ao analisar a expansão dos sistemas educacionais europeu nas últimas décadas do século XX nos alerta:

- A democratização de um nível educacional deve ser sempre analisada em relação às diferenciações e às novas hierarquias de ensino que se inscrevem neste mesmo nível;
- Conseqüentemente, esta novas hierarquia se encaixam segundo uma nova definição nos estudos anteriores, os quais também se encontram em vias de diferenciação (...);
- Qualquer apreciação da democratização da educação é ao mesmo tempo uma apreciação destas reacomodações hierárquicas. A avaliação da redução da desigualdade de oportunidades propõe problemas complexos devido à evolução das hierarquias escolares. A este problema acrescenta-se o da evolução das próprias hierarquias sociais. (Petitat, 1994, p.230-1).

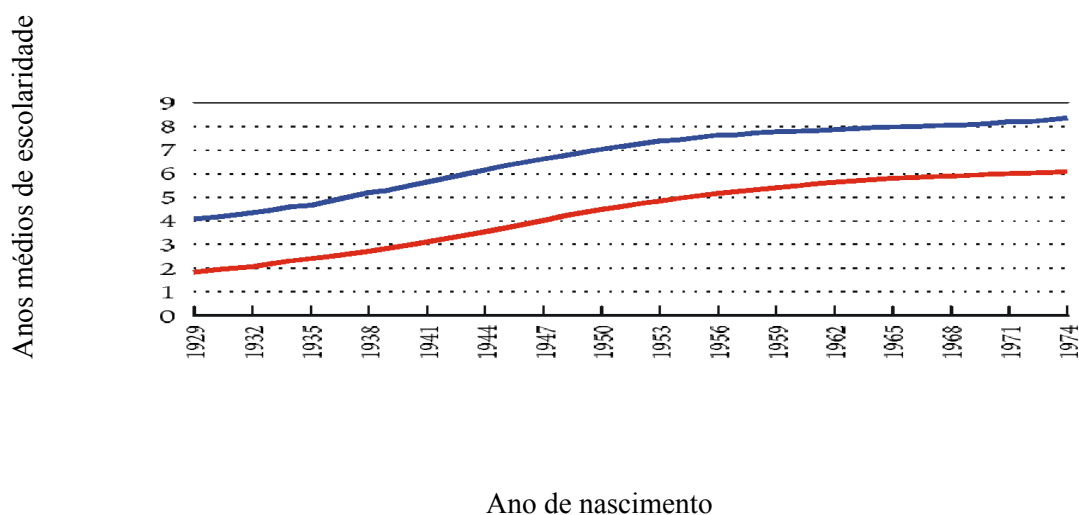
Estratégias para o ingresso no ensino superior de segmentos sociais e étnico-raciais discriminados são um caminho, mas devem ser complementadas com ações educacionais que fortaleçam o acesso ao conhecimento. A perspectiva da AA na educação não é apenas ampliar o acesso de negros, indígenas e egressos da escola pública aos níveis educacionais, mas também sua permanência e sucesso. Para tanto, são necessárias ações complementares. Tais ações envolvem um projeto político-educacional e recursos materiais e humanos. Esta é uma questão séria que devemos enfrentar.

De onde sairão ou saem os recursos materiais para a implantação de tais medidas? De uma ampliação das verbas para a educação ou se manterão os mesmos recursos, apenas ampliando o percentual alocado ao ensino superior no orçamento da educação. Este é outro ponto que me inquieta: que se implantem no Brasil apenas cotas (ou outras estratégias para o acesso), sem medidas educacionais complementares; que se implantem cotas com medidas complementares, usando recursos destinados a outros níveis educacionais, já depauperados. Aqui a vigilância de pesquisadores e ativistas deve ser intensa, pois do contrário, estaremos preparando na EI, no ensino elementar e médio candidatos a cotas no ensino superior algumas décadas mais tarde.

Para terminar, evoco José Carmelo de Carvalho, da PUC-RJ, quando ao final de seu artigo sobre os condicionantes pedagógicos dos cursos pré-vestibulares comunitários, propõe Janos como patrono pedagógico deste momento do debate educacional brasileiro. Janos protegia o acesso aos vestibulos dos palácios dos nobres romanos, tendo duas faces: uma voltada para fora e outra para dentro. Cito José Carmelo de Carvalho: “é importante ter o olhar centrado nos vestibulos da entrada no mundo acadêmico, para assegurar o acesso à universidade de qualidade a crescentes contingentes de alunos (...) mas é igualmente crucial e imprescindível manter uma face voltada para o caminho difícil e sucateado da educação básica brasileira” (2006, p.323).

**Gráfico 1**

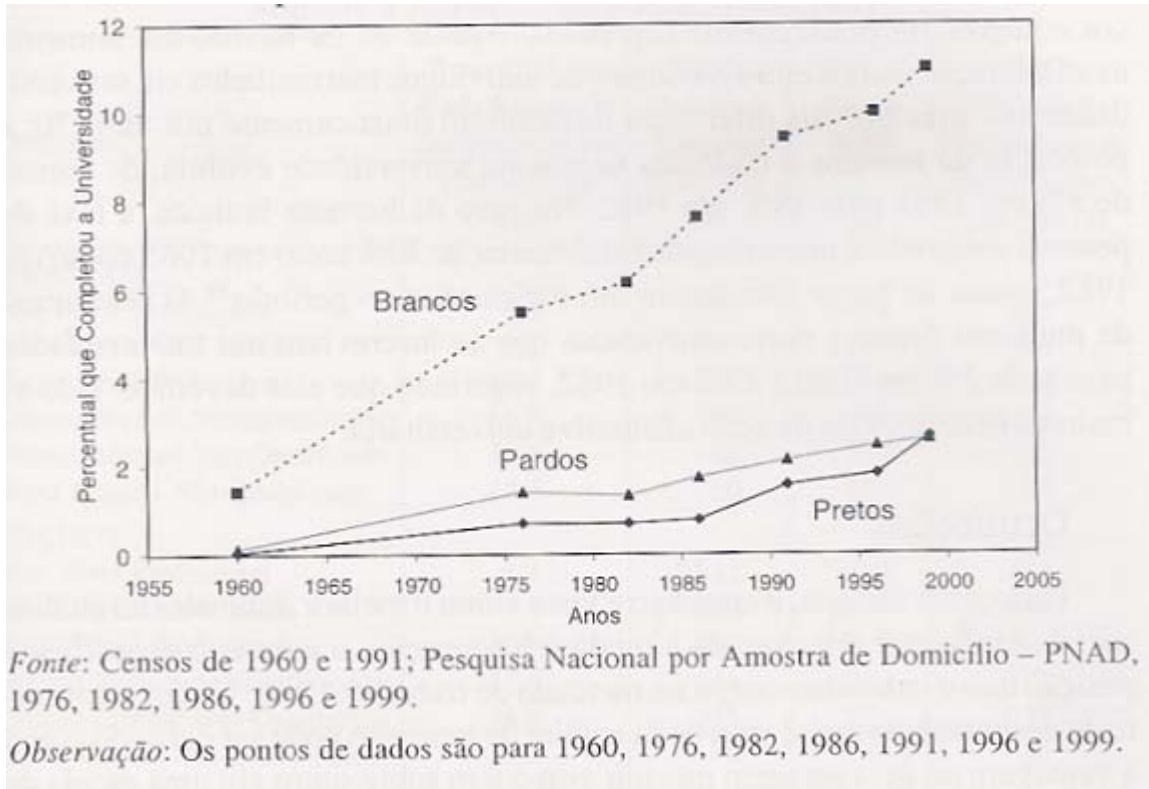
**Anos médios de escolaridade (25 anos e mais) por cor/raça. Brasil**



Fonte: PNAD (citado em Henriques, 1999).  
 Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

- Brancos
- Negros (pretos + pardos)

**Gráfico 2**  
**Percentual da População entre 25-64 anos que completou a universidade por cor: 1960-1999**



## **Bibliografia**

- BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos n o MSP (1991-2000)**. São Paulo, tese (doutorado), 2003.
- BARCELOS, Luiz. C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (86):15-24, ago. 1993.
- BENTO, Maria Aparecida. **Psicologia Social do Racismo**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.
- CARVALHO, José Carmelo B. de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionamentos pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, 36, nº 128, agosto 2006, p. 299-326.
- D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. R. Janeiro, Pallas, 2001.
- ESSED, P. **Understanding everyday racism: na interdisciplinary theory**. London, Sage Publications, 1991.
- FAZZI, R. C. **Preconceito racial na infância**. Rio de Janeiro, 2000. 302p. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
- FIGUEIRA, Vera M. O preconceito racial na escola. **Estudos afro-asiáticos**, nº 18, Mai 1990, p. 63-72.
- KAMEL, Ali. **Não sou racista**. São Paulo, Nova Fronteira, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**. In: SILVA, Petronilha Beatriz G. e BARBOSA, Lucia Maria de A. (orgs.) O pensamento negro em educação. São Carlos: UFSCar, 1997.
- GONÇALVES, Luiz A. O. **Negros e educação no Brasil**. In: Lopes, E. Faria Filho, L e Veiga, C. G. (ed.) 500 Anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 325-346.

- GUIMARÃES, A.S.A. **Classes, raças e democracia**. Editora 34, S.Paulo, 2002.
- GUIMARÃES, A.S.A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 1, p. 93-97, já/jun, 2003.
- GUIMARÃES, A.S.A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.
- HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HENRIQUES, R. **Raça & gênero nos sistemas de ensino**. Brasília, UNESCO, 2002.
- HERINGER, R. Mapeamento das ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, R. Janeiro, 2000.
- MARTELETO, Leticia J. e MIRANDA, Vitor F.O. de. **Diferenças educacionais entre coortes de adultos no século XX: o papel do sexo e da raça**. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, em Caxambú MG – Brasil, de 20-24 de setembro de 2004.
- MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002, p. 197-218.
- MUNANGA, Kabengele (ed.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, MEC, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. [Plaestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 2003].
- NEGRÃO, E. V. & PINTO, R. P. **De olho no preconceito: um guia para professor sobre racismo em livros para crianças**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1990 (Textos FCC nº 5).

NEV (Núcleo de Estudos da Violência). Versão preliminar do décimo primeiro relatório periódico relativo à convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. São Paulo, NEV.

OSÓRIO, R.G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília, **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 2003. (Texto para Discussão n. 996).

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (86):25-38, ago. 1993.

PIZA, E. & ROSEMBERG, F. **Analfabetismo, raça e gênero nos censos brasileiros**. Relatório. São Paulo; FCC, 1994.

QUEIROZ, Dalcele M. **Desigualdades raciais no ensino superior**. A cor da UFBA. *Novos Toques*, nº 4, 2000, p. 11-44.

**RELATÓRIO DO COMITÊ NACIONAL PARA A PREPARAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA III CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA**. Brasília, 2001.

ROSEMBERG, F. , BAZZILLI, C. e SILVA. P.V. Discursos racistas e seu combate em livros didáticos brasileiros. **Revista de Educação da USP**. nº 1, 2003, p. 109-124.

ROSEMBERG, Fúlvia. PINTO, Regina, NEGRÃO, Esmeralda. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986. 2v.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 63, p.19-23, nov.1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Segregação espacial na Escola Paulista**. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 19, 1990, p. 97-108.



ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, E. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, 1998-99.

ROSEMBERG, Fúlvia, O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n.50, p.225-241, 2004.

SANT'ANNA, W. & PAIXÃO, M. **Desenvolvimento humano e população afro-descendente: uma questão de raça**. Proposta, nº 26, 1997, p. 73.

SCHWARTZMAN, S. Estatísticas e Identidades. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 07 maio 1998, p.12.

SILVA, Nelson do Valle. **Cor e pobreza no Centenário da Abolição**. In: SILVA, Nelson do Valle, HASENBALG, Carlos A. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed. IUPERJ, 1992, cap. 2, p. 119-37.

SILVA, Petronilha B. G. e BARBOSA, Lucia M. de A. (ed.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos, Editora da UFSCAR, 1997.

SOARES, José F. e ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. UFMG. Encontrado no site: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100011&script=sci\\_arttext...](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100011&script=sci_arttext...), pesquisado em 15.09.2005.

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

WIEVIORKA, Michel. **L'espace du racisme**. Paris, Sevil, 1991.