



Unimontes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DESENVOLVIMENTO
SOCIAL - PPGDS

DAYANE FERREIRA SILVA

**A VARIÁVEL COR/RAÇA NO AMBIENTE ESCOLAR:
A QUESTÃO RACIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
ENSINO MÉDIO**

MONTES CLAROS (MG)
MARÇO DE 2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DESENVOLVIMENTO
SOCIAL - PPGDS**

DAYANE FERREIRA SILVA

**A VARIÁVEL COR/RAÇA NO AMBIENTE ESCOLAR: A QUESTÃO
RACIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Social.

Área de Concentração: Cultura, Identidade e Movimentos Sociais.

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena de Souza Ide.

MONTES CLAROS (MG)
MARÇO DE 2013

S586v

Silva, Dayane Ferreira.

A variável cor/raça no ambiente escolar [manuscrito]: a questão racial em escolas públicas de ensino médio / Dayane Ferreira Silva. – 2013.
223 f. : il.

Bibliografia: f. 197-209.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2013.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena de Souza Ide.

1. Raças - Desigualdades - Escola. 2. Educação – Classificação racial. I. Ide, Maria Helena de Souza. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: A questão racial em escolas públicas de ensino médio.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL-PPGDS

Texto de Dissertação intitulado **A Variável Cor/Raça no Ambiente Escolar: a questão racial em escolas públicas de ensino médio**, de autoria da mestranda Dayane Ferreira Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Orientadora Professora Doutora Maria Helena de Souza Ide – PPGDS/UNIMONTES

Professora Doutora Maria da Luz Alves Ferreira – PPGDS/UNIMONTES

Professor Doutor Clóvis Roberto Zimmermann - UFBA

Montes Claros (MG)
Março de 2013

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de “raça” permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato de renomear permite.

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães

Dedico este trabalho aos meus pais Mauro e Adelina; ao meu namorado Valdeni; aos meus irmãos Darllane e Leandro, pelo incentivo durante esta etapa da minha vida.

Dedico, também, a todos os negros que, injustamente, são discriminados e injustiçados pelo preconceito de cor/raça.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta jornada, contei com a participação de muitas pessoas, algumas foram essenciais para sua concretização, por isso sinto necessidade de tornar público o meu reconhecimento e sinceros agradecimentos por toda contribuição e incentivo que me foram dados.

Agradeço, primeiramente a Deus, pela dádiva da vida; por ter-me guiado ao longo desta jornada e por ter-me dado sabedoria para conduzir esta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Mauro e Adelina, pelo amor a mim dedicado ao longo de todos esses anos. Estiveram ao meu lado desde a primeira etapa do processo seletivo até a conclusão desta pesquisa, impulsionando e apoiando cada fase desta jornada. Aos meus irmãos, Darllane e Leandro, familiares e amigos pelo incentivo e carinho.

Ao meu namorado, Valdeni, pelo apoio incondicional, pela compreensão, carinho e por todo amor que me foi dedicado durante a realização da pesquisa, seu companheirismo e seu incentivo aos meus estudos têm sido uma bela prova de amor.

À Prof.^a Dr.^a Maria Helena de Souza Ide, pela atenção dispensada durante a orientação deste trabalho. Responsável por nortear esta pesquisa, indicou bibliografias, apontou os equívocos e de forma sábia, sugeriu onde caberia adicionar um tempero especial ao texto da pesquisa. Não poderia deixar de mencionar o seu lado humano, amigo e compreensivo com seus orientandos, além de sua extensa gama de conhecimento e paixão acerca da temática das desigualdades raciais, que muito veio ao encontro desta investigação.

Agradeço à Prof.^a Doutoranda Maria Railma Alves, grande amiga, que me impulsionou a continuar os estudos. Grande incentivadora durante o período da graduação, continuou a colocar-se à disposição sempre que eu precisasse. Agradeço por ter acreditado em mim e por ter me dado contribuições ímpares ao longo da minha vida acadêmica.

Ao grande amigo, Prof. José Jorge Francisco de Santana, que se disponibilizou a auxiliar a parte estatística desta pesquisa, oferecendo não só sua ajuda profissional, como também sua amizade e seus conhecimentos na área de pesquisa. Agradeço por seu apoio, por sua paciência e pelo enorme auxílio que me forneceu.

Agradeço, também, à grande amiga, Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Alves Ferreira, com quem muitas vezes discuti questões relacionadas ao tema; essas discussões muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Sarah Jane Alves Durães, pelas discussões acerca da temática e questões metodológicas.

À Fernanda, Leila, Marinelha, Mônica, Simone e Rosane, grandes amigas que estavam presentes em todas as horas em que precisei.

Aos colegas, professores e secretárias do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, com quem tive a felicidade de conviver nesses dois anos da minha vida compartilhando os bons e os difíceis momentos, dúvidas e certezas. Esses momentos possibilitaram um crescimento que vou levar para toda a vida.

Aos meus amigos da Habitação: Gêra do Chica, Giliard, Gilberto, Jaime, Rodrigo, pela amizade e cooperação. Ao casal de amigos Mônica e Pedro, pelo incentivo.

Não poderia deixar de mencionar, nestes agradecimentos, os locais onde realizei a pesquisa, as escolas da rede pública estadual, que me receberam e forneceram dados fundamentais sobre o objeto de estudo.

À Capes, pela concessão de auxílio financeiro que possibilitou o custeio dos estudos.

Enfim, agradeço a todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

A presente pesquisa “A Variável Cor/Raça no Ambiente Escolar: a questão racial em escolas públicas estaduais de ensino médio” tem por objetivo compreender como vem sendo realizada a classificação racial dos alunos do 3º ano do ensino médio regular nas escolas da rede pública estadual da Cidade de Montes Claros/MG. A partir dessa questão busca-se analisar a percepção desses alunos sobre a classificação racial no ambiente escolar, bem como em relação à relevância da variável cor/raça para a formulação de políticas públicas pelo Estado. O trabalho de campo foi realizado em 2012, em nove escolas públicas estaduais da Cidade de Montes Claros/MG. No que se refere à metodologia, foi utilizada a qualitativa e quantitativa. A primeira concerne as abordagens sobre os aspectos teóricos da questão racial brasileira, da classificação racial e da relação entre cor/raça e educação no Brasil. Também utilizou-se a análise documental, onde foi pesquisada a classificação racial que consta na pasta individualizada de cada aluno participante da pesquisa, já que a classificação racial contida nas pastas dos alunos é repassada ao Censo Escolar e os dados obtidos sobre a classificação racial dos estudantes posteriormente poderão ser utilizados na formulação de políticas públicas pelo Estado. A metodologia quantitativa compreende a utilização da amostragem por conglomerado; na aplicação de questionário aos alunos do 3º ano do ensino médio das escolas pesquisadas; na tabulação e análise quantitativa dos dados. Os dados obtidos através deste trabalho apontam a complexidade da temática racial no Brasil, em especial a classificação racial no ambiente escolar. Portanto, essa variável constitui-se em informação primordial, principalmente para a formulação de políticas públicas sociais que visam a diminuir as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Cor/raça, Classificação Racial, Educação e Desigualdades Raciais.

ABSTRACT

This study entitled "The Variable Color/Race in School Environment: the race issue in public schools of high school" aims to understand as it is being held racial classification of students of the 3rd year of high school regular in public schools statewide City Montes Claros-MG. From this question seeks to analyze the students' perceptions about racial classification in the school environment as well as their perception of the importance of race/color variable for the formulation of public policies by the state. The fieldwork was conducted in 2012 in nine public schools in the city of Montes Claros-MG. Regarding methodology, we use qualitative and quantitative methods. The first refers to the approaches on the theoretical aspects of Brazilian racial issue, racial classification and the relationship between color/race in education in Brazil. We also use the desk review. We researched the racial classification contained in the students' individualized briefcases, who participated in the investigation, because racial classification indicated in those students' briefcases is passed to the School Census and this information on racial classification of students may be used later for the formulation of public policies by the state. The quantitative methodology includes the use of cluster sampling, a questionnaire to students in the 3rd year of high school the schools surveyed, and the tabulation and analysis of quantitative data. The results obtained from this study indicate the complexity of the race issue in Brazil, especially racial classification in the school environment. Therefore, this variable represents a crucial source of information, mostly for the formulation of social policies aimed at reducing social inequalities.

Keywords: Color/Race, Racial Classification, Education and Racial Inequality.

LISTAS

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO Nº 01 – Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça – Brasil – 1999/2009

LISTA DE MAPA

MAPA 01 – Pólos da Zona Urbana de Montes Claros/MG

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº01 – Censos Demográficos Brasileiros e Seus Respectivos Termos de Classificação Racial

QUADRO Nº02- Número de Termos de Cor/Raça Evocados em Pesquisas Sobre Vocabulário Racial Brasileiro

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional Educação

CEB – Conselho Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto Pesquisa Econômica Aplicada

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional Estudos Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE/MG – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

SER – Superintendência Regional de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

USP – Universidade São Paulo

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 01 – Setorização do Município de Montes Claros/MG por pólos

TABELA Nº 02 – Pólos e seus respectivos bairros de abrangência

TABELA Nº 03 – Escolas que ofertam o Ensino Médio Regular por Pólos da Cidade de Montes Claros/MG

TABELA Nº 04 – Ordenação dos Pólos no Sentido Norte-Sul-Norte

TABELA Nº 05 – Sorteio dos Pólos após Ordenação no Sentido Norte-Sul-Norte

TABELA Nº 06 – Sorteio das Escolas nos Pólos

TABELA Nº 07 – Pólos, Escolas Sorteadas e suas Respectivas Turmas de 3º Ano

TABELA Nº 08 – Amostragem por Conglomerado nos Três Estágios: Pólo, Escola e Sala

TABELA Nº 09 – Frequência dos termos de cor/raça mais usados em questionários abertos, População Adulta Urbana – Brasil, 1995.

TABELA Nº 10 – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade e sexo, segundo o nível de instrução e a cor ou raça – Brasil – 2010

TABELA Nº 11 – Número de matrículas no Ensino Médio por Raça no Brasil – 2010

TABELA Nº 12 – Número de matrículas no Ensino Médio Regular por Série (1º, 2º e 3º Anos) e Cor/Raça, no Brasil em 2011

TABELA Nº 13 – Número de matrículas no Ensino Médio Regular por Série (1º, 2º e 3º anos) e Cor/Raça, no Estado de Minas Gerais em 2011

TABELA Nº 14 – Número de Matrículas no Ensino Médio Regular por Série (1º, 2º e 3º Anos) e Cor/Raça, no Município de Montes Claros/MG em 2011

TABELA Nº 15 – Especificação das Escolas e Respectivos Questionários

TABELA Nº 16 – Escolas e Questionários Respondidos

TABELA Nº 17 – Sexo dos Alunos

TABELA Nº 18 – Idade dos Alunos

TABELA Nº 19 – Bairros onde moram os alunos pesquisados

TABELA Nº 20 – Alunos que trabalham

TABELA Nº 21 – As ocupações/profissões dos alunos pesquisados

TABELA Nº 22 – Renda individual dos alunos

TABELA Nº 23 – Renda familiar dos alunos

TABELA Nº 24 – Participação em programa social

TABELA Nº 25 – Programas sociais em que estão inseridos os alunos pesquisados

TABELA Nº 26 – Autoclassificação Racial dos alunos

TABELA Nº 27 – Fator que leva em consideração para classificar a cor/raça

TABELA Nº 28 – Autoclassificação em relação ao sistema de classificação racial oficial

TABELA Nº 29 – Concordância quanto ao sistema de classificação racial oficial

TABELA Nº 30 – Exemplos de pessoas famosas de acordo com as categorias raciais oficiais

TABELA Nº 31 – Considera importante o Censo Escolar

TABELA Nº 32 – Sabe por que o MEC procura obter a cor/raça dos alunos no Censo Escolar

TABELA Nº 33 – Explicação sobre o porquê o censo escolar coleta a cor/raça dos alunos

TABELA Nº 34 – Algum profissional escolar já explicou a importância da declaração da cor/raça

TABELA Nº 35 – Quando foi solicitado para classificar a cor/raça

TABELA Nº 36 – Opinião quanto à classificação da cor/raça nas escolas

TABELA Nº 37 – Durante o ano letivo os professores abordam a temática da diversidade racial

TABELA Nº 38 – Considera relevante ter momentos em sala de aula para discutir o tema da diversidade racial

TABELA Nº 39 – Já sofreu preconceito racial

TABELA Nº 40 – Descrição do preconceito racial sofrido

TABELA Nº 41 – Já presenciou alguma forma de preconceito racial

TABELA Nº 42 – Descrição das formas de preconceito racial presenciadas

TABELA Nº 43 – Conhece o sistema de reserva de vagas/cotas para acesso às universidades

TABELA Nº 44 - É a favor da política de reserva de vagas/cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios para entrar na universidade

TABELA Nº 45 – Como os alunos consideram a política de reserva de vagas/cotas

TABELA Nº 46 – Percentagem de alunos que tentariam ingressar através do sistema de reserva de vagas/cotas

TABELA Nº 47 – Durante os anos letivos do ensino médio, os professores ou demais profissionais da escola discutiram com os alunos o sistema de reserva de vagas/cotas

TABELA Nº 48 – Classificação da cor/raça dos alunos pesquisados nos arquivos das escolas

TABELA Nº 49 - Classificação da cor/raça dos alunos pelo entrevistador

TABELA Nº 50 – Renda familiar mensal em salários mínimos *versus* classificação em relação ao sistema oficial de classificação racial

TABELA Nº 51 – Escola *versus* classificação do aluno no sistema oficial de classificação racial

TABELA Nº 52 – Escola *versus* durante o ano letivo os professores abordam a temática da diversidade racial na sala de aula

TABELA Nº 53 – Conhece o sistema de reserva de vagas/cotas de acesso a universidades *versus* autotranscrição em relação ao sistema oficial de classificação racial

TABELA Nº 54 – Escola *versus* é a favor da política de reserva de vagas/cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios para ingressar na universidade

TABELA Nº 55 – Exemplos de pessoas famosas de cor/raça amarela

TABELA Nº 56 – Exemplos de pessoas famosas de cor/raça branca

TABELA Nº 57 – Exemplos de pessoas famosas de cor/raça indígena

TABELA Nº 58 – Exemplos de pessoas famosas de cor/raça parda

TABELA Nº 59 – Exemplos de pessoas famosas de cor/raça preta

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – COR/RAÇA: OS PILARES TEÓRICOS DA QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA	37
1.1 - Estratificação, Escolarização, Cor/Raça e as Desigualdades Sociais	38
1.2 - Raça, Cor, Etnia e Identidade: algumas considerações conceituais	47
1.3 - Pensamento Racial Brasileiro: Principais vertentes teóricas acerca da questão racial	57
1.3.1- Racismo Científico.....	58
1.3.2- Democracia Racial.....	62
1.3.3- Mito da Democracia Racial.....	65
1.3.4- Cor/raça e Estratificação Social no Brasil.....	68
1.3.5- Breve Análise das Vertentes Teóricas.....	71
	75
CAPÍTULO II - CLASSIFICAÇÃO RACIAL	
2.1 - Breve Histórico.....	75
2.2 - Os Sistemas de Classificação Racial no Brasil.....	80
2.2.1 - 1º Sistema de Classificação Racial: Cor/Raça nos Censos Populacionais Brasileiros....	82
2.2.2 - 2º Sistema de Classificação Racial: Cor/Raça no Discurso Popular.....	89
2.2.3- 3º Sistema de Classificação: Cor/Raça para o Movimento Negro.....	92
2.3- Sistemas de Classificação Racial: Brasil e Estados Unidos.....	93
CAPÍTULO III – COR/RAÇA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	97
3.1 - Os negros e o direito constitucional a educação no Brasil.....	98
3.2 - O negro e o ingresso no sistema educacional brasileiro.....	113
3.3 - Cor/raça no Censo Escolar.....	124
CAPÍTULO IV – COR/RAÇA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CENSO ESCOLAR	132
4.1 - Análise dos dados.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	211

INTRODUÇÃO

A questão racial é um tema significativamente presente na agenda de diversos intelectuais clássicos, entre eles destacam-se Freyre (2002), Fernandes (1978), Ianni (1987), Cardoso (2003), Hasenbalg & Silva (1999) e Guimarães (2005). No entanto, a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Conexas¹, realizada na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de Agosto e 8 de Setembro de 2001, o debate sobre a questão racial voltou a ser pauta da política brasileira com um novo enfoque: o Brasil assume o compromisso de criar mecanismos para diminuir as desigualdades sociais que atinge alguns segmentos populacionais, entre eles, negros e indígenas (SABOIA & PORTO, 2001).

Após a Conferência, a raça no Brasil passa a ser novamente discutida por diversos setores, como movimentos sociais ligados à questão racial, núcleos de estudos afro-brasileiros das universidades, sociedade civil organizada e pesquisadores, já que a questão racial brasileira passa a ser retomada como objeto de pesquisas. Entre os autores e pesquisas que retratam a situação dos não-brancos nesse período podemos citar Edward Telles (2003), Simon Schwartzman (2004) e a Síntese dos Indicadores Sociais (2002), pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. Essas obras confirmaram o quadro de permanência das desigualdades raciais no Brasil.

¹ “A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância realizou-se na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de Agosto e 8 de Setembro de 2001. Representou um evento de importância crucial nos esforços empreendidos pela comunidade internacional para combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância em todo o mundo... Os Estados participantes na Terceira Conferência Mundial contra o Racismo adotaram uma agenda inovadora e abrangente de combate à discriminação, composta por uma Declaração Política na qual se enunciam uma série de compromissos destinados a erradicar a discriminação racial e a intolerância, bem como por um Programa de Acção onde se descreve em detalhe uma série de medidas a adoptar com vista a realizar os objectivos consagrados na Declaração Política... Os documentos finais da Conferência de Durban abordam ainda uma multiplicidade de outras questões de importância crucial, nomeadamente: Problemas enfrentados pelas vítimas de tais flagelos (com particular destaque para as mulheres, pessoas de origem africana e asiática, povos indígenas, migrantes, refugiados e minorias nacionais) e medidas específicas para aliviar o seu sofrimento; Problema da discriminação múltipla; Importância da educação e sensibilização pública no combate ao racismo; Problemas particulares colocados pela globalização; Aspectos positivos e negativos das novas tecnologias; Importância da recolha de dados, da pesquisa e do desenvolvimento de indicadores no domínio da discriminação; Previsão de medidas destinadas a garantir a igualdade nas áreas do emprego, da saúde e do ambiente; Importância de garantir o acesso das vítimas a vias de recurso eficazes e de assegurar a sua reparação pelos danos sofridos; Papel dos partidos políticos e da sociedade civil, nomeadamente ONG e juventude, na luta contra o racismo.” (BRASIL, 2007, p. 7-9).

Diante do diagnóstico da permanência do quadro de desigualdades históricas vivenciadas pela população negra brasileira, o país passa a ser pressionado a dar respostas aos graves problemas que afetam os negros. O país passa a adotar um conjunto de políticas públicas e sociais com o objetivo de diminuir as desigualdades entre brancos e negros, inclusive utilizando a raça como um dos fatores a serem considerados para o acesso a essas políticas.

As primeiras políticas públicas voltadas para negros iniciaram em 1990 pelo governo federal, através das ações afirmativas²; no entanto, é somente a partir da Conferência de Durban, em 2001, que ocorre uma reformulação e um redirecionamento das políticas públicas para negros no Brasil, em especial as ações afirmativas. Conforme Munanga (2003a), as ações afirmativas têm como objetivo oferecer tratamento diferenciado aos grupos discriminados e excluídos para compensar, bem como diminuir as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Entre as medidas adotadas, as que se destacam são: a Lei 10.639/2003; o sistema de reserva de vagas/cotas nas universidades, a partir de 2003; o Estatuto da Igualdade Racial, instituído através da Lei Nº 12.288, de 16 de julho de 2010; e, muito recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovadas no parecer CNE/CEB nº 16/2012 de 05 de junho de 2012.

A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, consiste na alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece como novas diretrizes para a educação nacional a inclusão obrigatória no currículo oficial da Rede de Ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira, principalmente nas disciplinas de Artes, História e Literatura. Deve-se ressaltar que devido à inclusão da temática indígena, a Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.645/2008. A Lei Federal nº 10.639/2003 é uma decorrência da reivindicação do movimento negro brasileiro e tem sido considerada como um importante instrumento no que se refere a políticas sociais, haja vista que faz parte de um conjunto de ações que visam a

² As ações afirmativas são definidas “como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego... visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidade a que todos os seres humanos têm direito.” (GOMES, 2003, p.15).

corrigir desigualdades acumuladas historicamente contra certos segmentos raciais da sociedade brasileira, através do reconhecimento e da valorização da história, da cultura e da identidade negra, promovendo assim a igualdade racial e, conseqüentemente, combatendo a intolerância racial (AMORIM; ALVES; IDE, 2010).

O sistema de reserva de vagas/cotas consiste em um dos instrumentos das ações afirmativas, implantado por universidades a partir de 2003, para possibilitar o acesso dos negros a diferentes esferas, entre elas o ensino superior. Como bem salientou Munanga (2003a, s. p.), as cotas apresentam-se “como uma garantia de acesso e permanência aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade”. Apesar de essa política constituir-se em avanço e de possibilitar o acesso e a permanência dos negros no ensino superior, não instituiu mecanismos que garantissem a permanência de alunos negros e pobres nesse nível. Isso faz com que muitos dos que ingressaram por essa política abandonem posteriormente o ensino superior.

Outro avanço importante foi dado com a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, instituído através da Lei nº 12.288, de 16 de julho de 2010, criado em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, cor e/ou raça. Essa lei visa combater a discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado. No entanto, essa lei não contempla em seu texto cotas em universidades para afrodescendentes.

Recentemente, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Parecer CNE/CEB nº: 16/2012, de 05 de junho de 2012. De acordo com essas diretrizes, a educação escolar quilombola passa a ser incluída como modalidade da educação básica. Assim, após regulamentação, que se encontra em tramitação, fica estabelecido que a educação escolar quilombola nos sistemas de ensino deverá ser implementada em âmbito nacional, seguir as orientações curriculares gerais da Educação Básica, bem como garantir as especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas no país (BRASIL, 2012).

Os avanços alcançados na área das políticas públicas e sociais para negros no Brasil, em especial na esfera educacional, têm como finalidade garantir a essa população o direito à igualdade que, neste caso não se refere ao direito à uniformidade e/ou homogeneidade; pelo contrário, significa o direito à diferença. Conforme Benevides,

a igualdade significa a isonomia, que é a igualdade diante da lei, da justiça, diante das oportunidades na sociedade, se democraticamente aberta a todos. A igualdade no sentido sócio-econômico – e volto à questão da dignidade – daquele mínimo que garanta a vida com dignidade, e é o que está contemplado na segunda geração de Direitos Humanos. E a igualdade entendida como o direito à diferença: todos somos igualmente portadores do direito à diversidade cultural, do direito à diferença de ordem cultural, de livre escolha ou por contingência de nascimento. (BENEVIDES, 2004, p. 10-11).

Ao analisar a cidadania e os direitos humanos, Benevides (2004) afirma que a diferença não gera desigualdade, “já nascemos homens ou mulheres; já é uma diferença fundamental, mas não é uma desigualdade; será uma desigualdade se essa diferença for valorizada no sentido de que os homens são superiores às mulheres, ou vice-versa, que os brancos são superiores aos negros, ou vice-versa (...)” (BENEVIDES, 2004, p.10-11). Assim, a desigualdade passa a ocorrer a partir do momento em que se atribui valores positivos ou negativos às diversas diferenças, construindo assim uma barreira camuflada que dificulta o acesso aos bens para a manutenção de uma boa qualidade de vida para alguns grupos.

Como podemos perceber, o Estado brasileiro tem adotado algumas medidas no âmbito educacional, visando superar as falhas e lacunas existentes. Para isso, o Ministério da Educação realiza anualmente, desde 1997, o Censo Escolar, que tem como propósito conhecer melhor o sistema educacional brasileiro.

O Censo Escolar abrange um amplo leque de informações³. Dentre os dados coletados a partir de 2005, busca saber qual é a cor/raça dos estudantes da educação básica. Essas informações servem de base para a formulação de políticas públicas sociais e para a distribuição de recursos públicos. Os dados disponibilizados pelo Censo Escolar ajudam a orientar para onde, quando e como as políticas públicas (incluindo as ações afirmativas) devem ser implantadas na área educacional.

A variável cor/raça no Censo Escolar, assim como no IBGE, contém cinco categorias: branco, preto, amarelo, pardo e indígena, porque é o sistema de pesquisa sobre classificação racial adotado oficialmente pelo país. Além do mais, adotar as mesmas categorias de cor/raça utilizadas pelo IBGE facilita realizar comparações e cruzamento de dados entre as duas diferentes pesquisas.

³ Para obter o instrumento de coleta de dados do Censo escolar basta acessar o site: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Censo Escolar. 2012. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/questionarios/>. Acesso em: 14/03/2012.

O sistema educacional, porém, enfrenta problemas quanto à classificação racial, devido à grande dificuldade de classificar a cor/raça no Brasil. Diferentemente de outros países, como no caso norte-americano, onde a classificação é birracial, ou seja, para a variável da classificação racial existem apenas duas categorias de classificação racial: negros e brancos, no Brasil, além do sistema oficial de classificação racial oficial utilizado pelo IBGE, existem outros sistemas de classificação racial não-oficiais⁴. Sistemas múltiplos são permitidos e os mesmos indivíduos podem ser classificados legitimamente em mais de uma categoria, dependendo de quem realiza a classificação racial.

Além dessas dificuldades, existe no Brasil certa insatisfação, principalmente por parte do movimento negro, com as categorias utilizadas oficialmente para medir a variável cor/raça, em especial a categoria preto, uma vez que esse termo possui conotação negativa e acaba impedindo muitos que são pretos de se auto-assumirem como tais, tanto no Censo aplicado pelo IBGE quanto no Censo Escolar (TELLES, 2003).

O Movimento Negro vem lutando para que o Brasil adote o sistema birracial, incentivando as pessoas a excluírem as categorias intermediárias, como a categoria “moreno”, muito utilizada no discurso popular, e até mesmo a categoria parda, utilizada oficialmente pelo IBGE, estimulando as pessoas a se autoclassificarem como negras ou brancas.

Henriques (2002, p. 35), ao analisar as contribuições das categorias raciais “pretas” e “pardas”, no levantamento das desigualdades raciais no que se refere a níveis de escolaridade, afirma que não existem diferenças significativas entre essas categorias que justifiquem o tratamento analítico desagregado dessas duas classificações, compartilhando assim da opinião do Movimento Negro. No entanto, outros autores como Hasenbalg (1999) e Telles (2003) defendem que para levantar a cor/raça da população brasileira as categorias utilizadas no sistema de classificação racial oficial são as mais adequadas.

O fato é que a não declaração da cor/raça ou informações errôneas⁵ por parte dos alunos, pais ou responsáveis e profissionais escolares a respeito desta variável pode resultar em sérias consequências para a formulação de políticas que têm como objetivo diminuir as desigualdades entre os diferentes grupos raciais. A não declaração da cor/raça ou informações errôneas pode está relacionada com questões de pertencimento, de identidade e de

⁴ O sistema de classificação não-oficial contém inúmeras categorias raciais que não são utilizadas pelos órgãos oficiais do Brasil, responsáveis pela coleta da cor/raça da população brasileira, como por exemplo, moreno e mulato.

⁵ Informações errôneas neste caso referem-se à falta de compreensão sobre o significado de cada categoria racial.

reconhecimento, mas também pode estar intrinsecamente relacionada com a falta de compreensão da importância da classificação racial e ou pela dificuldade de entendimento a respeito das cinco categorias utilizadas oficialmente na variável cor/raça do Censo Escolar e do IBGE.

Mesmo sabendo da dificuldade de classificação racial no Brasil, o sistema oficial de levantamento desses dados é essencial para conhecer a formação do país. Segundo Schwartzman “o objetivo não é tentar medir ou quantificar as características biológicas da população, e sim sua diversidade social, cultural e histórica, que, como é sabido, está relacionada a diferenças importantes de condições de vida, oportunidade e eventuais problemas de discriminação e preconceito”. (SCHWARTZMAN, 2004, p.101-102).

Diante do exposto sobre as políticas públicas para negros e a dificuldade da classificação racial no Brasil, este estudo tem como ponto central de partida a seguinte questão: como ocorre a classificação racial nas escolas de rede pública estadual que ofertam o 3º ano do ensino médio regular, na Cidade de Montes Claros/MG? Esta indagação central desencadeou outras questões nesta pesquisa: (i) como os alunos do 3º ano do ensino médio da rede pública estadual da Cidade de Montes Claros/MG se classificam quanto à cor/raça?; (ii) como os alunos compreendem a classificação racial e as categorias utilizadas oficialmente pelo IBGE?; (iii) como ocorre o processo de classificação racial nas escolas para o Censo Escolar?; (iv) qual a percepção dos pesquisados em relação à importância da variável cor/raça para a formulação de políticas públicas sociais?; (v) durante os anos letivos os professores e demais funcionários das escolas pesquisadas problematizaram a questão da diversidade racial no ambiente escolar?

A hipótese que orienta este trabalho é a de que os alunos não compreendem a classificação racial e as categorias utilizadas oficialmente pelo IBGE, bem como não consideram importante a variável cor/raça para a formulação de políticas públicas. Além dessa hipótese, a pesquisa parte do pressuposto de que durante os anos letivos do ensino médio os professores e demais funcionários nas escolas pesquisadas não problematizam a questão da diversidade racial no ambiente escolar, a classificação racial e as políticas públicas para negros, como o sistema de reserva de vagas/cotas. Isso contribui para que o Estado enfrente dificuldades para a realização do processo de classificação racial, bem como para o preenchimento dessa informação no Censo Escolar, nas escolas da rede pública estadual que oferecem o ensino médio regular na Cidade de Montes Claros/MG.

O objetivo geral deste trabalho é compreender como vem sendo realizada a classificação racial dos alunos do 3º ano do ensino médio regular nas escolas de rede pública estadual da Cidade de Montes Claros/MG. Como objetivos específicos buscam-se (i) pesquisar em quais categorias os sujeitos pesquisados se classificam; (ii) compreender qual a percepção dos alunos sobre a classificação racial, em especial em relação às categorias utilizadas oficialmente pelo IBGE; (iii) analisar a percepção dos pesquisados em relação a importância da variável cor/raça para a formulação de políticas públicas pelo Estado; (iv) verificar se existe um diálogo entre os funcionários da escola e alunos sobre a diversidade racial, classificação racial e políticas públicas sociais para negros.

Este trabalho parte do princípio de que a variável cor/raça utilizada pelo IBGE e adotado pelo Censo Escolar é muito importante para conhecer a população, haja vista que a cor/raça de uma pessoa interfere no seu desenvolvimento social, tendo em vista que a raça é um fator relevante no que diz respeito à mobilidade social e ao acesso aos bens materiais e simbólicos. Compreender como vem acontecendo a classificação racial desses sujeitos no ambiente escolar é fundamental para conhecer o sistema educacional brasileiro após a criação de políticas que têm a cor/raça como um dos requisitos de acesso, permitindo assim uma nova leitura da classificação racial no ambiente escolar, que poderá contribuir para futuras intervenções, e até mesmo fomentar dados para as políticas públicas, colaborando assim para uma sociedade plural, ciente de sua diversidade racial.

Metodologia

Foi utilizada a abordagem qualitativa e quantitativa para a investigação, por serem metodologias que buscam interpretar tanto o lado objetivo quanto o subjetivo dos sujeitos. A metodologia qualitativa colabora na forma de interpretação dos dados, pois consiste numa metodologia mais ampla que busca compreender os significados dos fenômenos estudados para os atores sociais que estão sendo pesquisados. Essa metodologia detém características fundamentais para a pesquisa, compreende profundamente o fenômeno estudado, pois, afinal, é descritiva e ajuda a pesquisadores interessados em entender os processos que envolvem os sujeitos da pesquisa, além de permitir uma análise dos significados desses processos vivenciados pelos sujeitos pesquisados. Entre as técnicas dessa metodologia foi realizada a revisão bibliográfica, o levantamento e a análise documental.

Conforme já mencionado anteriormente, esta pesquisa também está fundamentada nos parâmetros da metodologia quantitativa, de grande importância, pois garante a precisão dos resultados, possibilita classificar e estabelecer relações entre variáveis relacionadas ao objeto de pesquisa, através de questionários aplicados aos alunos, dados que serão disponibilizados em tabelas.

No primeiro momento foi realizada a revisão e o levantamento bibliográfico acerca das relações raciais. Para isso foi necessária uma análise do período escravocrata, imprescindível para reconstituir o quadro de relações raciais brasileiras. Outros pontos-chave também foram aprofundados com o levantamento bibliográfico, como a autoclassificação e classificação racial e o acesso de brancos e negros ao sistema educacional brasileiro. Nessa fase foram analisados os dados fornecidos pelo Censo Escolar sobre a variável cor/raça.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE/MG (2012), a Superintendência Regional de Ensino – SRE de Montes Claros/MG abrange 30 municípios e possui ativos, no ano de 2012, 542 estabelecimentos educacionais municipais, 169 estaduais e 134 privadas. No que se refere especificamente à cidade alvo da pesquisa, a área urbana da cidade de Montes Claros/MG possui 209 estabelecimentos educacionais, sendo 63 municipais, 52 estaduais, 01 federal e 93 privados.

Porém, o objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar como vem sendo realizada a classificação racial dos alunos do 3º ano do ensino médio regular das escolas da rede pública estadual da cidade de Montes Claros/MG, ou seja, somente as escolas da zona urbana do município que ofertam essa modalidade de ensino participaram desta pesquisa. Segundo a Relação de Estabelecimentos Educacionais da SEE/MG (2012), a cidade de Montes Claros/MG possui 31 escolas públicas estaduais ativas que ofereciam este nível de ensino: o ensino médio regular.

Assim, no segundo momento, conjugando o grande número de escolas públicas que ofertam o ensino médio regular na cidade com o alto número de alunos, e o prazo para a realização da pesquisa, tornou-se inviável realizar um censo. Assim, nesta pesquisa optou-se por utilizar uma técnica de amostragem probabilística, a Amostragem por Conglomerado, para assim chegar às escolas participantes da pesquisa e, conseqüentemente, às turmas de alunos. De acordo com Silva, denomina-se amostragem por conglomerados “quando os elementos da população são reunidos em grupos e, por sua vez, alguns destes são sorteados para compor a amostra”:

A amostragem por conglomerados introduz uma economia na construção do sistema de referência ou cadastro, dispensando a necessidade de listar o total de elementos que compõe a população. Como serão sorteados conglomerados, estes serão identificados e listados em cada estágio. (SILVA, 1998, p.76).

Para realizar a amostragem probabilística por conglomerado foi necessário adotar um sistema para dividir a cidade em setores. A Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros/MG utiliza um sistema próprio de organização e sistematização das escolas públicas denominado de “Zoneamento”. Esse sistema consiste em dividir a cidade em onze zonas ou áreas, utilizando o critério de proximidade entre as escolas para agrupar certa escola numa determinada zona. O zoneamento tem como objetivo facilitar o cadastramento escolar e possibilitar a inclusão do aluno em uma unidade de ensino mais próxima da sua residência.

No entanto, ao analisar as escolas de cada uma das onze áreas do zoneamento utilizado pela Superintendência de Ensino de Montes Claros/MG, observou-se que algumas estão localizadas em bairros distantes uns dos outros. Além do mais, o sistema de Zoneamento não é utilizado pelos demais órgãos públicos como, por exemplo, as políticas públicas desenvolvidas na esfera municipal.

Diante desse fato, esta pesquisa optou por utilizar outro sistema de divisão da cidade de Montes Claros/MG em setores, denominada de divisão por pólos. O Município de Montes Claros/MG, em 2007, visando implementar a governança solidária, criou a setorização ou a descentralização da área administrativa para possibilitar maior participação popular das diferentes áreas/regiões que compõem o município. Com a adoção desse sistema de setorização, o município foi dividido em treze pólos, doze localizados na área urbana e um pólo na zona rural, conforme apresentado na Tabela nº 01.

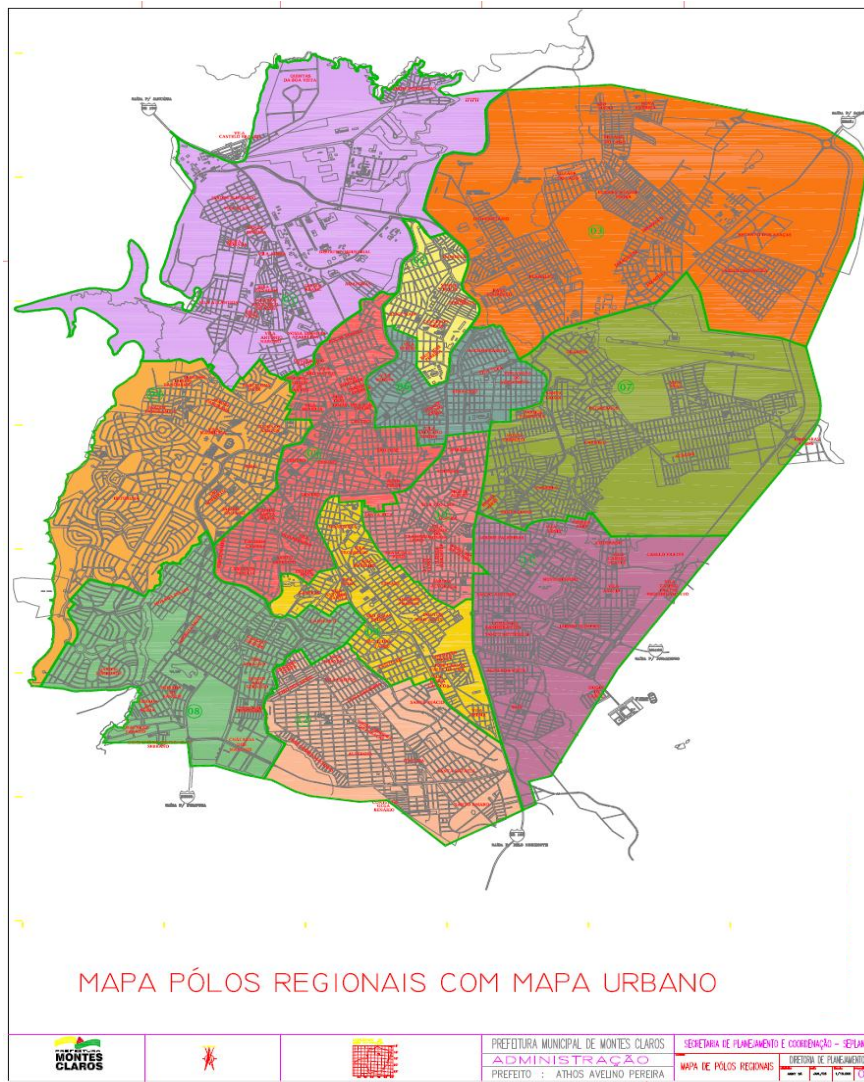
TABELA Nº01
SETORIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MONTES
CLAROS/MG POR PÓLOS

Nº	PÓLO
1	Santos reis
2	Renascença
3	Jk
4	Vila Oliveira
5	Centro
6	São João
7	Independência
8	Major Prates
9	São Judas
10	Pólo Cintra
11	Pólo Delfino Magalhães
12	Pólo Maracanã
13	Pólo Rural

Fonte: Secretaria de Planejamento de Montes Claros/MG, 2008.

Conforme a Tabela nº 01, a zona urbana de Montes Claros/MG, local em que se situa a pesquisa, foi dividida em 12 setores administrativos, ou pólos. Cada pólo agrupa uma quantidade diferenciada de bairros. O sistema de setorização por pólos agrupa os bairros com base nos critérios de proximidade e identidade. O Mapa nº 01 demonstra bem a distribuição desses pólos. A Tabela nº 02 apresenta os bairros que compõem cada pólo.

MAPA nº 01- PÓLOS DA ZONA URBANA DE MONTES CLAROS/MG



PÓLOS REGIONAIS

SANTOS REIS	01
RENASCENÇA	02
J.K.	03
VILA OLIVEIRA	04
CENTRO	05
SÃO JOÃO	06
INDEPENDÊNCIA	07
MAJOR PRATES	08
SÃO JUDAS TADEU	09
CINTRA	10
DELFINO MAGALHÃES	11
MARACANÃ	12




 PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS
 ADMINISTRAÇÃO
 PREFEITO : ATHOS AVELINO PEREIRA

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO - SETPLAN
 MAPA DE PÓLOS REGIONAIS
 TÍTULO DE PLANEJAMENTO
 10.5

Fonte: Secretaria de Planejamento de Montes Claros/MG, 2008.

TABELA Nº02
PÓLOS E SEUS RESPECTIVOS BAIRROS DE ABRANGÊNCIA

Nº	PÓLOS	BAIRROS DE ABRANGÊNCIA
1	Santos reis	Amazonas; Bela Paisagem; Bela Vista; Condomínio Pai João; Cidade Industrial; Distrito Industrial; Jardim Brasil; Jardim Eldorado; Nova Morada; Nossa Sra. Aparecida; Quintas da Boa Vista; Santa Eugênia; Vila Alice; Vila Antônio Narciso; Vila Áurea; Vila Atlântida; Vila Castelo Branco; Vila Cedro; Vila São Francisco de Assis.
2	Renascença	Alice Maia; Floresta; Raul José Pereira; Renascença Santa Cecília; Tancredo Neves; Vila Tiradentes.
3	Jk	Clarisse Atayde Vieira; Jardim Primavera; Jaraguá I; Jaraguá II; JK; Nova América; Planalto; Raul Lourenço; São Lucas; Universitário; Village do Lago I; Village do Lago II.
4	Vila Oliveira	Barcelona Park; Ibituruna; Jardim Panorama; Jardim Panorama II; Jardim São Luiz; Melo; São Norberto; Todos os Santos; Vila Oliveira; Vila Mauricéia.
5	Centro	Cândida Câmara; Centro; Cidade Santa Maria; Edgar Pereira; Funcionários; Jardim América; Roxo Verde Santo Expedito; Sagrada Família; São José; Vila Brasília; Vila João Gordo; Vila Guilhermina; Vila Três Irmãs; Vila Tocheff.
6	São João	Alcides Rabelo; Cidade Cristo Rei; Esplan. do Aeroporto; São João; Vera Cruz; Vila Marciano Simões; Vila Regina; Vila Tupã.
7	Independência	Bairro das Acácias; Carmelo; Chácara Ceres; Guarujá; Independência; Interlagos; Monte Carmelo I; Monte Carmelo II; Parque da Pampulha; Recanto dos Araçás; Regina Peres; Santa Laura; Santa Lúcia; Vila Real.
8	Major Prates	Augusta Mota; Canelas II; Cond. Res. Serrano; Chácaras Mangues ; Chácaras Paraíso; Chiquinho Guimarães; Jardim Liberdade; Jardim São Geraldo; Major Prates; Morada do Sol; Morada do Parque; Morada da Serra; Povoado São Geraldo II; Vargem Grande.
9	São Judas	Antônio Pimenta; Canelas; Cidade Nova; Conjunto José Carlos de Lima; Conjunto Havaí; Cristo Rei; Dr. João Alves; João Botelho; Morrinhos; São Judas Tadeu; São Judas Tadeu II; Sumaré; Vila; Antônio Canelas; Vila Luíza; Vila Maria Cândida; Vila Progresso; Vila Telma.
10	Pólo Cintra	Bairro de Lourdes; Cintra; Clarindo Lopes; Francisco Peres; Francisco Peres II; Ipiranga; Jardim Alvorada; Monte Alegre; Nossa Senhora de Fátima; Santa Rita; Santa Rita II; Vila São Luiz; Vila Senhor do Bonfim.
11	Pólo Delfino Magalhães	Alto da Boa Vista; Colorado; Conjunto Bandeirantes; Delfino Magalhães; Duque de Caxias; Jardim Olímpico; Jardim Palmeiras; Novo Delfino; Santo Antônio I; Santo Antônio II; Vila Anália; Vila Camilo Prates; Vila Camilo Prates Prolongamento; Vila Fênix; Vila Sion; Veneza Park.
12	Pólo Maracanã	Alterosa; Conjunto Olga Benário; Ciro dos Anjos; Dona Gregória; Itatiaia; Joaquim Costa; José Corrêa Machado; Maracanã; Nossa Senhora das Graças; Santo Amaro; Santo Inácio; Santa Rafaela; Vila Campos; Vila Grayce.

Fonte: Secretaria de Planejamento de Montes Claros/MG, 2008.

Esse sistema de setorização tem subsidiado a aplicação de políticas sociais no Município de Montes Claros/MG como, por exemplo, os Centros de Referências em Assistência Social – CRAS, já que é a partir desse sistema que se delimita a área de abrangência de cada centro.

Diante da utilização dessa setorização por algumas esferas, inclusive órgãos municipais, optou-se por utilizar nesta pesquisa esse sistema de setorização para dividir a cidade em setores e assim eleger as escolas públicas estaduais que oferecem o ensino médio regular, onde está localizado o público alvo deste estudo. Deve-se esclarecer que, apesar desses órgãos públicos estarem utilizando a setorização por pólos, esse sistema não foi encaminhado para aprovação junto a Câmara Municipal, conseqüentemente, não foi legalmente aprovado e transformado em lei ou decreto, ou seja, não foi institucionalizado. No entanto, esse sistema por pólos é o que vem sendo implementado.

As 31 escolas públicas que oferecem o ensino médio regular encontram-se distribuídas nos 12 pólos administrativos que compõem a cidade. Deste modo, visando manter a representatividade de cada setor, as escolas foram elencadas em seus respectivos pólos, conforme apresenta a Tabela nº 03.

TABELA Nº03
ESCOLAS QUE OFERTAM O ENSINO MÉDIO REGULAR POR PÓLOS DA CIDADE DE
MONTES CLAROS/MG

Nº	Pólo	Quant. Escolas	Respectivas Escolas
1	Santos reis	04	E. E. de Ensino Fundamental e Médio do Centro Socioeducativo Nossa Senhora Aparecida; E. E. Deputado Esteves Rodrigues; E. E. Irmã Beata; E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar.
2	Renascença	01	E. E. Benjamin Versiani dos Anjos.
3	Jk	03	E. E. Américo Martins; E. E. Gutemberg Teodoro Penha; E. E. Professora Helena Prates.
4	Vila Oliveira	03	E. E. Francisco Lopes da Silva; E. E. Professor Alcides de Carvalho; E. E. Professor Plínio Ribeiro.
5	Centro	03	E. E. Eloy Pereira; E. E. Prof. Hamilton Lopes; E. E. Prof. ^a Dulce Sarmiento.
6	São João	01	E. E. Cel. Filomeno Ribeiro.
7	Independência	03	E. E. Augusta Valle; E. E. de Ensino Médio Egídio Cordeiro Aquino; E. E. Levi Durães Peres.
8	Major Prates	03	E. E. Antônio Canela; E. E. João de Freitas Neto; E. E. Professora Cristina Guimarães.
9	São Judas	03	E. E. Dom Aristides Porto; E. E. Felício Pereira de Araújo; E. E. Beato José de Anchieta.

10	Pólo Cintra	03	Colégio Tiradentes – PMMG; E. E. Armênio Veloso; E. E. Simeão Ribeiro dos Santos.
11	Delfino Magalhães	02	E. E. Delfino Magalhães; E. E. Salvador Filpi.
12	Maracanã	02	E. E. Dr. Carlos Albuquerque; E. E. Monsenhor Gustavo.

Fonte: Tabela construída a partir de dados da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (2012).

Para cada pólo foram elencadas as respectivas escolas públicas que ofertam o ensino médio regular. Posteriormente, foi realizada a ordenação desses pólos no sentido norte-sul-norte, que teve como objetivo abranger todo o território urbano do Município de Montes Claros/MG e também propiciar o sorteio a partir de intervalos de seleção (extração sistemática). A Tabela nº 04 informa a ordenação dos pólos no sentido norte-sul-norte, para realizar o sorteio aleatório.

TABELA Nº 04
ORDENAÇÃO DOS PÓLOS NO SENTIDO NORTE-SUL-NORTE

Nº do pólo após ordenação	Nome do pólo
1	Santos Reis
2	Vila Oliveira
3	Major Prates
4	Maracanã
5	São Judas
6	Delfino Magalhães
7	Cintra
8	Centro
9	São João
10	Independência
11	Renascença
12	JK

Fonte: Tabela construída a partir dos resultados da amostragem por conglomerado.

A Tabela nº 05 demonstra os pólos sorteados após a ordenação no sentido norte-sul-norte. Foram sorteados seis pólos: Santos Reis; Major Prates; São Judas; Cintra; São João e Renascença.

TABELA Nº 05
SORTEIO DOS PÓLOS APÓS ORDENAÇÃO NO SENTIDO NORTE-SUL-NORTE

Nº pólo sorteado após ordenação	Nome do pólo sorteado	Nº de escolas
1	Santos Reis	4
3	Major Prates	3
5	São Judas	3
7	Cintra	3
9	São João	1
11	Renascença	1

Fonte: Tabela construída a partir dos resultados da amostragem por conglomerado.

Após definir os pólos que iriam participar da pesquisa, foram listadas as escolas pertencentes a cada pólo, das quais, em um segundo momento, dez foram sorteadas através da extração sistemática. A Tabela nº 06 apresenta as escolas sorteadas.

TABELA Nº 06
SORTEIO DAS ESCOLAS NOS PÓLOS

Nº da escola	Nome da escola	Pólo
1	E.E. do Centro Socioeducativo N. Senhora Aparecida	Santos Reis
2	E. E. Deputado Esteves Rodrigues	Santos Reis
4	E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar	Santos Reis
5	E. E. Antônio Canela	Major Prates
7	E. E. Professora Cristina Guimarães	Major Prates
8	E. E. Dom Aristides Porto	São Judas
10	E. E. Beato José de Anchieta	São Judas
11	Colégio Tiradentes – PMMG	Cintra
13	E. E. Simeão Ribeiro dos Santos	Cintra
14	E. E. Cel. Filomeno Ribeiro	São João

Fonte: Tabela construída a partir dos resultados da amostragem por conglomerado.

Logo após a seleção das escolas que iriam participar da pesquisa, foi realizado o levantamento da quantidade de turmas e respectivos alunos de 3º ano de ensino médio das escolas selecionadas. Torna-se importante ressaltar que, nesse levantamento, obteve-se a informação de que uma das escolas sorteadas, a Escola Estadual do Centro Socioeducativo Nossa Senhora Aparecida, não possuía nenhum aluno matriculado no 3º ano do ensino médio regular, o que impossibilitava a participação dessa escola na pesquisa. Diante desse fato, a pesquisa passou a contar com 09 escolas sorteadas e aptas a participarem da pesquisa.

Em seguida foi realizada outra amostragem, por meio da amostragem aleatória simples; dessa vez para eleger as turmas a serem pesquisadas e, posteriormente, chegar aos estudantes que iriam participar da pesquisa. A Tabela nº 07 apresenta os pólos sorteados, as escolas sorteadas em cada pólo, a descrição das salas e a quantidade de alunos, respectivamente.

TABELA Nº07
PÓLOS, ESCOLAS SORTEADAS E SUAS RESPECTIVAS TURMAS DE 3º ANO

Pólo	Escola	Descrição da sala	Turno	Nº alunos
Santos Reis	E. E. do Centro Socioeducativo Nossa Senhora Aparecida	Não há	-	0
	E. E. Deputado Esteves Rodrigues	3ºA	Matutino	31
		3ºB	Matutino	26
		3ºC	Noturno	34
		3ºD	Noturno	36
		3ºE	Noturno	25
		3ºF	Noturno	24
		3ºG	Noturno	31
	E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar	3º I	Matutino	37
		3º II	Matutino	35
3º III		Matutino	37	
Major Prates	E. E. Antônio Canela	3º I	Matutino	38
		3º II	Matutino	31
		3º III	Matutino	18
	E. E. Professora Cristina Guimarães	3º	Matutino	20
São Judas	E. E. Dom Aristides Porto	3º	Matutino	25
	E. E. Beato José de Anchieta	3º VI	Matutino	17
Cintra	Colégio Tiradentes – PMMG	3º A	Matutino	41
		3º B	Matutino	40
		3º C	Matutino	39
	E. E. Simeão Ribeiro dos Santos	3º A	Matutino	35
		3º B	Matutino	35
3º C	Noturno	29		
São João	E. E. Cel. Filomeno Ribeiro	3º	Matutino	37
Total				721

Fonte: Tabela construída a partir dos resultados da amostragem aleatória.

Após esse levantamento foi realizada a última fase da amostragem, que consistiu no sorteio da turma de terceiro ano que iria representar a escola. A Tabela nº 08 demonstra as turmas sorteadas por escolas, bem como sintetiza os resultados da amostragem por conglomerado nos três estágios.

TABELA Nº08
AMOSTRAGEM POR CONGLOMERADO NOS TRÊS ESTÁGIOS: PÓLO, ESCOLA E SALA

Pólo sorteado	Escola sorteada	Sala sorteada e Turno	Nº de alunos
Santos Reis	E. E. Deputado Esteves Rodrigues	3º D Noturno	36
Santos Reis	E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar	3º II Matutino	35
Major Prates	E. E. Antônio Canela	3º II Matutino	31
Major Prates	E. E. Professora Cristina Guimarães	3º Matutino	20
São Judas	E. E. Dom Aristides Porto	3º Matutino	25
São Judas	E. E. Beato José de Anchieta	3º VI Matutino	17
Cintra	Colégio Tiradentes – PMMG	3º B Matutino	40
Cintra	E. E. Simeão Ribeiro dos Santos	3º B Matutino	35
São João	E. E. Cel. Filomeno Ribeiro	3º Matutino	37
Total			276

Fonte: Tabela construída a partir dos resultados da amostragem por conglomerado e amostragem aleatória.

Conforme pode ser observado na Tabela nº 08, este trabalho tem como objetivo inicial pesquisar 276 alunos do 3º ano do ensino regular.

Resumo do Procedimento e Cálculo da Amostra

Diante da quantidade de estágios de amostragens apresentada anteriormente, bem como de dados fornecidos nas tabelas, torna-se relevante um resumo do procedimento amostral e do cálculo realizado para chegar até a amostra final. O procedimento metodológico utilizado neste estudo foi o de amostragem por conglomerado em três estágios.

De acordo com a Secretaria de Planejamento Urbano do Município de Montes Claros/MG (2008), a cidade possui doze pólos distribuídos geograficamente na área urbana. Visando a cobrir todo o território urbano da cidade de Montes Claros/MG e possibilitar o sorteio a partir de intervalos de seleção, ou seja, de extração sistemática, no primeiro estágio de amostragem foi realizada a ordenação desses pólos no sentido norte-sul-norte e sorteado 06 pólos.

No segundo estágio, foram listadas escolas pertencentes aos pólos sorteados e realizada outra extração sistemática. Nessa amostragem, das quinze foram sorteadas 10 escolas. Assim, a rigor, a amostra de escolas deveria corresponder a 10. No entanto, uma das unidades de ensino não possuía alunos matriculados no 3º ano do ensino médio regular, o que impossibilitou a participação da escola na amostra. Desse modo, a quantidade de escolas selecionadas corresponde a 09. Finalmente, no terceiro estágio, foram listadas as turmas de terceiro ano por escola e, por meio da amostragem aleatória simples, foram sorteadas nove turmas do terceiro ano do ensino médio, sendo uma turma por escola.

Margem de erro

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2(N-1) + z^2 \cdot p \cdot q}$$

$$276 = \frac{1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50 \cdot 721}{E^2(720) + 1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50} \Rightarrow E = 0,046 \Rightarrow E = 4,6\%$$

Onde:

N : é o tamanho da população de alunos ($N = 721$)

n : é o tamanho da amostra ($n = 276$)

z : é o quantil da distribuição normal ao nível de 95% de confiança ($z = 1,96$)

p : estimativa da proporção dos alunos que compreendem a classificação racial em si ($p = 0,50$)

q : é o complementar de p ; ou seja, a estimativa da proporção dos alunos que não compreendem a classificação racial em si ($q = 0,50$).

A terceira etapa da pesquisa refere-se à aplicação de questionário semi-estruturado (apêndice I) aos alunos selecionados através do processo de amostragem por conglomerado nos três estágios descrito anteriormente. O questionário apresentou questões abertas e fechadas que possibilitaram responder aos objetivos específicos propostos nesta pesquisa. As questões abertas dessa técnica têm como finalidade realizar a função exploratória para obter as tensões da classificação racial. O questionário contemplou os seguintes blocos de questões

para os alunos: Bloco I – Perfil socioeconômico; Bloco II – Classificação Racial; Bloco III – Censo Escolar; Bloco IV – Relações Raciais; Bloco V – Reserva de Vagas/Cotas.

Conforme demonstrado na amostragem por conglomerado em três estágios, estava previsto que as 9 turmas selecionadas resultassem em 276 alunos participantes na pesquisa. No entanto, durante a aplicação dos questionários vários alunos não se encontravam nas salas de aulas por motivos variados, como transferência e evasão escolar. Assim, dos 276 alunos, a pesquisa passou a contar com 203 alunos participantes da pesquisa.

Durante o trabalho de campo também foi pesquisado, através da análise documental, a classificação racial que consta na pasta individualizada de cada aluno participante da pesquisa. A informação da classificação racial contida nas pastas dos alunos é repassada ao Censo Escolar.

Após coletados os dados, em um quarto momento, foi realizada a tabulação dos dados obtidos através do Programa SPSS. No que se refere aos resultados da pesquisa, foi realizada a análise quantitativa, através da análise estatística. Essas análises procuraram estabelecer ligações entre os dados coletados e os referenciais teóricos, dando respostas às indagações da pesquisa de acordo com os objetivos. Delineada a metodologia desta pesquisa, a seguir esboçaremos a estrutura do presente trabalho.

Estrutura da Dissertação

A presente dissertação foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Cor/raça: os pilares teóricos da questão racial brasileira”, inicialmente aborda o quadro de desigualdade social vivenciado pelo Brasil e a sua relação com a estratificação social, bem como o papel da raça no processo de estratificação social brasileiro.

Dando continuidade às discussões neste capítulo, discutiu-se a categoria raça e alguns conceitos que se encontram entrelaçados a essa categoria, como cor, etnia e identidade. Após essa discussão conceitual, buscou-se analisar o contexto histórico da questão racial no Brasil, e as principais construções teóricas acerca do sistema de relações raciais difundidas no país.

No segundo capítulo, intitulado “Classificação Racial” discute-se a construção histórica do pensamento social em torno da classificação racial, analisando-se os seguintes sistemas de classificação racial existentes no Brasil: o sistema oficial; o sistema utilizado no discurso popular e o sistema utilizado pelo movimento negro.

O terceiro capítulo, “Cor/Raça e Educação no Brasil”, discute a relevância da correlação da categoria cor/raça e educação nos estudos sobre desigualdades sociais. Outro aspecto enfatizado consiste em como ocorre a hierarquização da cor/raça no sistema educacional; nessa parte analisa-se os percentuais de anos de escolaridade por cor/raça. Também, debate-se o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e raciais.

No quarto capítulo, “Cor/Raça na Escola: uma análise a partir do Censo Escolar” apresenta-se e analisam-se os dados coletados através do trabalho de campo realizado nas escolas, através da análise quantitativa, cuja finalidade é responder às seguintes hipóteses: o Estado enfrenta dificuldades para a realização do processo de classificação racial, bem como para o preenchimento dessa informação no Censo Escolar, nas escolas públicas que oferecem o ensino médio na Cidade de Montes Claros/MG; durante os anos letivos do ensino médio os professores e demais funcionários nas escolas pesquisadas não problematizam a questão da diversidade racial no ambiente escolar; os alunos não compreendem a classificação racial e as categorias utilizadas oficialmente pelo IBGE. Nesse capítulo também se expõem os dados coletados sobre a cor/raça nas pastas individuais dos alunos participantes da pesquisa.

Nas considerações finais, são apresentadas as principais questões observadas e coletadas no trabalho de campo sobre a classificação da cor/raça no ambiente escolar, bem como a compreensão dos alunos acerca das categorias raciais utilizadas; e, as deficiências encontradas no levantamento dessa variável pelo Censo Escolar.

CAPÍTULO I

COR/RAÇA: OS PILARES TEÓRICOS DA QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA

Em meio a um crescimento econômico acelerado, o Brasil ainda apresenta um grave quadro de desigualdade social, principalmente entre brancos e negros. Cumpre-nos apreender os intensos processos históricos que contribuíram para esse quadro, discuti-los, bem como desvendar o que motivou e ainda motiva essas disparidades, ou seja, a partir do contexto histórico lançar mão de novas questões para compreender o cenário atual.

Para romper com o quadro de desigualdade social vivenciado por uma grande parcela da população brasileira, é de extrema relevância compreender em que consiste a estratificação social e por que alguns grupos foram privilegiados, no decorrer da história, em detrimento de outros. Desse modo, o primeiro tópico destina-se a compreender o processo de estratificação social. Autores clássicos como Marx & Engels (1999), Weber (1979), Tumin (1970) nos auxiliam a entender em que incide a estratificação social. Posteriormente, discute-se a raça e a escolaridade enquanto indicadores para verificar e analisar a estratificação e as desigualdades sociais.

Diante da delimitação da raça enquanto objeto central desse estudo, o segundo tópico deste capítulo apresenta uma discussão conceitual sobre raça e algumas categorias que estão constantemente associadas no cotidiano das relações sociais, tais como: cor, etnia e identidade. Autores como Giddens (2005), Hall (2006), Bourdieu (1998), Sodré (1999), Munanga (1996, 1999), Castells (2000), Guimarães (2002) e Telles (2003) ajudaram na reflexão acerca dessas categorias.

O terceiro t pico realiza uma breve releitura das diferentes vertentes teóricas sobre a questão racial no Brasil, buscando evidenciar as interpreta es dessas vertentes acerca das rela es raciais brasileiras. Este trabalho retrata as seguintes vertentes: Racismo Científico; Democracia Racial; Mito da Democracia Racial; e, por fim, a vertente que relaciona os estudos de Cor/raça e Estratifica o Social no Brasil. Após apresentar as ideias de cada vertente, bem como seus representantes, será realizada uma breve análise de cada uma delas, compreendendo assim o quadro teórico acerca das rela es raciais brasileiras.

1.1- Estratificação, Escolarização, Cor/Raça e as Desigualdades Sociais

O conceito de Desenvolvimento tem se tornado um dos temas mais debatidos nas Ciências Sociais, e até mesmo se tornado lema de partidos e projetos políticos de vários países. Conforme Rodrigues (2009), esse conceito passou por idas e vindas, da incorporação da perspectiva meramente econômica, como é o caso do Desenvolvimento Econômico, até a introdução de várias adjetivações de aspectos intrinsecamente sociais, advindos da sociologia e áreas afins, como Desenvolvimento Local, Desenvolvimento Participativo e por fim o Desenvolvimento Social. Segundo Rodrigues,

o conceito de Desenvolvimento Social surgiu em 1995, na Conferência das Nações Unidas em Copenhagen. O objetivo da Conferência era inventariar os problemas sociais do desenvolvimento e estabelecer alguns compromissos entre os países – membros, no sentido de garantir níveis mínimos de bem-estar social por meio da educação, da saúde, de um salário mínimo, rendimento mínimo ou pensão mínima. O Desenvolvimento Social é entendido como “o processo de garantia de condições sociais mínimas, bem como a promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais”. (RODRIGUES, 2009, p.150).

Apesar da busca pelo Desenvolvimento Social, por parte de vários países, o que se assiste é um quadro mundial de alto grau de desigualdade social. A desigualdade que permeia as relações sociais nas sociedades contemporâneas deixa algumas questões latentes como, por exemplo, de que forma ocorre a estratificação da sociedade? O que leva alguns estratos a terem acesso desigual aos bens e serviços que garantem uma boa qualidade de vida? Quais indicadores favorecem uma leitura profunda sobre os processos de desigualdades sociais?

Desde a antiguidade os problemas decorrentes das desigualdades sociais vêm tornando-se uma das grandes preocupações dos pesquisadores. Segundo Tumin (1970), torna-se importante esclarecer que, apesar de estar em evidência, a discussão sobre estratificação social e desigualdades não é algo recente, pois vem sendo analisada por grandes pensadores ao longo da história, entre eles: Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Santo Agostinho e Hobbes. Outros filósofos posteriores também abordaram essa temática como: Locke, Burke e Bentham, Rousseau e Hegel. Como bem pontuou Tumin,

de há muito os filósofos sociais se interessam profundamente pelas desigualdades econômicas, sociais, e políticas. Fizeram teorias a respeito da naturalidade, da permanência e da inevitabilidade de tais desigualdades, e também perguntaram se teriam algum objetivo social. Hoje essas perguntas são ainda as perguntas básicas para os estudiosos (...). (TUMIN, 1970, p.13).

A desigualdade social é determinada pelo modo como estão alocados os estratos populacionais de cada sociedade e como esses estratos possuem acesso aos bens e serviços, a uma boa qualidade de vida. A estratificação social tem sido definida de diferentes modos. Fundamentalmente, por estratificação social entendemos a disposição de qualquer grupo ou sociedade numa hierarquia de posições desiguais com relação a poder, propriedade, valorização social e satisfação psicológica. O poder é a aptidão de uma pessoa para alcançar seus objetivos, mesmo que ao longo da vida enfrente adversidades. A propriedade refere-se ao direito de acesso a bens e serviços para uma boa qualidade de vida. A valorização significa a apreciação social de uma determinada posição, ou seja, a aceção de quem é mais honroso, popular ou até mesmo preferível a outros. Já a satisfação psicológica representa o contentamento que o indivíduo adquiriu através de outros mecanismos, que não seja através da propriedade, do poder ou da valorização (TUMIN, 1970).

Assim, pode-se concluir que uma sociedade é o resultado da disposição de diversos estratos de forma hierárquica, sendo as categorias poder, propriedade, valorização social e satisfação psicológica (remetidas a cada estrato) o que determina a disposição de cada camada da população.

A estratificação existe desde a antiguidade e já se encontrava presente nos primeiros pequenos bandos nômades. Apesar do longo tempo de existência, a estratificação não possui uma única forma. Ao contrário, essa divisão desenvolveu-se de forma diferenciada em cada sociedade, o que fez com que cada local criasse seu próprio sistema de estratificação, bem como as suas peculiaridades e motivações.

A estratificação não é uma simples divisão por estratos; essa envolve aspectos subjetivos do âmbito social. Assim, a estratificação é intrinsecamente social. De acordo com Tumin,

dizer que a estratificação é social é supor, em primeiro lugar, que não estamos diante de desigualdades biologicamente determinadas... Os traços biológicos não se tornam importantes para padrões de superioridade e inferioridade social enquanto não são socialmente reconhecidos e

considerados importantes ao serem incorporados em crenças, atitudes e valores dos seres humanos (...) A verificação de quem é o mais “ajustado” e quem tem mais “direito” a quantidades maiores de propriedade e poder sempre é, portanto, uma complexa questão social e cultural, e freqüentemente pouco tem a ver com traços biológicos considerados em si mesmos. (TUMIN, 1970, p. 29).

Além disso, a dimensão social associada ao termo estratificação exprime que este sistema está associado a outros aspectos internos de cada sociedade. Desse modo, Tumin salienta que “as disposições existentes de estratificação recebem influência de outros aspectos – por exemplo, política, parentesco, casamento e família, economia, educação e religião – e, por sua vez, neles influem”. (TUMIN, 1970, p. 31).

As disposições desiguais de poder, propriedade, valorização social e satisfação psicológica interferem profundamente nas relações estabelecidas entre os indivíduos e geram consequências intensas na vida dos sujeitos que estão alocados nos estratos com menor concentração desses arranjos sociais.

Como pode-se perceber, a estratificação possui um caráter social, esteve presente desde a antiguidade, possui diversas formas e ainda, na maioria das vezes, resulta em consequências profundas nas sociedades. Devido a essas características, os estudos sobre estratificação social tornam-se relevantes para as Ciências Sociais, tendo em vista que buscam compreender as origens e as persistências das relações sociais que motivam as desigualdades.

Vários pensadores analisaram o processo de estratificação social, mas nenhum pensador conseguiu apresentar um modelo teórico sobre estratificação como Karl Marx. Seu modelo baseia-se no conflito, em que o elemento central dessa teoria é a luta de classe. Porém Marx, em suas obras, em nenhum momento, define o conceito de classe. Conforme Scalón & Santos, “o capítulo destinado à teoria de classes no livro III do Capital (1974) é interrompido justamente quando Marx tratava de explicitar sua definição de classe. No entanto, a centralidade da visão de uma sociedade capitalista cindida em interesses conflitantes de classes está muito clara”. (SCALON; SANTOS, 2010, p. 81).

Conforme o fundamento do marxismo, a sociedade é uma estrutura dividida em quem possui ou não a propriedade dos meios de produção. Essa relação fundamental estrutura todas as outras, inclusive as relações superestruturais⁶. Para Marx e Engels (1999), a forma de

⁶ No Marxismo, os únicos fatores realmente determinantes do desenvolvimento são as formas de organização econômica. Estas apresentam a infra-estrutura das sociedades humanas, ao passo que as demais esferas seriam meras derivações da infra-estrutura. A Superestrutura é formada pela estrutura jurídico-política e pela estrutura

estratificação social era o sistema de propriedade. Assim, a posse da propriedade constitui-se no elemento definidor de sua posição de classe, ou seja, o lugar que o indivíduo ocupa na produção.

Marx & Engels (1999), ao fazerem uma leitura histórica dos modos de produção, como o escravismo nas sociedades grega e romana, o feudalismo, na Idade Média, e, por fim, o capitalismo, afirmaram que um período histórico é definido pelo modo de produção desenvolvido, sendo as relações sociais determinadas pela propriedade dos meios de produção. Desde as comunidades primitivas, com a produção de excedente, surgiram as classes, que foram diferenciadas umas das outras pela propriedade ou não dos meios de produção.

De acordo com Marx & Engels (1999), a sociedade capitalista é dividida em dois grandes grupos, a classe capitalista, ou burguesia, proprietária dos meios de produção, e a classe do proletariado ou trabalhadora que, para viver, vende sua força de trabalho. Desse modo, embora em nenhuma de sua vasta obra, Marx tenha definido um conceito de classe, ele dedicou-se a analisar a sociedade humana sob a óptica da luta de classes.

Ao analisar a sociedade contemporânea e a teoria marxista, Max Weber não concorda com todos os aspectos do pensamento de Karl Marx. Para Weber (1979), a teoria marxista é economicista e baseia-se em uma única causa, não levando em consideração outros princípios articuladores essenciais nas sociedades contemporâneas, como: honra social/status e conhecimentos/habilidades; causas fundamentais para explicar a ação social dos indivíduos e a diversidade da dinâmica social.

Weber (1979), ao contrário de Marx, faz uma análise mais abrangente e reconhece a complexidade das relações de classe na sociedade capitalista. Para Weber (1979), tem-se uma classe quando um número de pessoas possui as mesmas oportunidades de vida, as quais estão relacionadas à posse de bens, renda, e são representadas por mercadorias e mercados de trabalho. Weber expande o conceito de classe e abrange a diversificação e a complexidade do mercado de trabalho capitalista. “Nesse sentido, as diferenças nas possibilidades de mercado não se prendem unicamente à posse ou não de propriedade, mas à posse de recursos ou

ideológica da sociedade. A estrutura jurídico-política compreende as normas e leis que são sistematizadas a partir do modo de produção existente. Já a estrutura ideológica são as leituras do real, (ideologia, religião, filosofia, arte, etc.) também determinadas pelo modo de produção (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996).

habilidades específicas que se convertem em recompensas como renda, segurança no emprego, expectativa de progresso, autoridade, etc.” (SCALON & SANTOS, 2010, p. 81).

Weber (1979) compreende que a concepção de classe é determinada pela situação de mercado, já que o pertencimento a uma classe depende diretamente das oportunidades de vida, que seriam determinadas pelo mercado. Assim, Weber define por classe, indivíduos que partilham a mesma situação de mercado.

Weber (1979), ao construir seu modelo teórico faz uso de três categorias primordiais para definir a estrutura da estratificação: o partido, que expressa uma influência legítima, a classe que se refere a uma situação de mercado e o status que expressa uma ordem hierárquica, de acordo com o grau de honra social.

Na perspectiva weberiana, o ponto central da definição de classe é determinado pelas chances de vida estabelecidas no mercado, onde a classe é uma posição estruturada. Entretanto, a posição econômica não é a única estruturadora dessa posição. Associadas à posição econômica têm-se também duas outras posições: status e posse de conhecimento.

O pensamento marxista e weberiano tem perspectivas diferenciadas em relação à concepção de classe. Enquanto o pensamento marxista compreende as classes intrinsecamente relacionadas ao processo de produção, portanto classe como uma posição relativa à propriedade e estritamente econômica, na teoria weberiana, a concepção de classe é definida pelas chances de vida estabelecidas no mercado. Uma posição estruturada que também envolve o status e a posse de conhecimento do indivíduo, além do campo econômico. Em resumo, enquanto em Marx a estratificação social é concebida em termos de propriedade, considerando o determinismo econômico, em Weber a estratificação social leva em consideração três elementos: o econômico (classe), o social (status) e o político (partido).

Torna-se importante salientar que a concepção de classe de Karl Marx, abordada anteriormente, refere-se à “classe em si”, que significa uma multidão de pessoas que não se conhecem e que não detêm consciência política; são consideradas apenas uma engrenagem do sistema econômico, constituindo assim uma classe em relação ao capital. Karl Marx acreditava que após tomarem consciência da condição social vivenciada na concepção marxista, o proletariado se uniria e se transformaria de “classe em si” em “classe para si”, neste momento a classe operária se emancipa da burguesia, passando a ser sujeito do processo histórico na luta política.

Ao analisar as concepções conceituais de Marx e Weber e as contribuições para os estudos da estratificação social, Tumin salienta que

Weber concordou com alguns aspectos fundamentais do pensamento marxista (muito mais fundamentalmente do que o reconheceram alguns estudantes de estratificação social), sobretudo com a significação crucial dos aspectos econômicos da estratificação. Para Weber, como para Marx, o controle de propriedade é um fato básico na determinação das oportunidades de vida de um indivíduo ou de uma classe. No entanto, ao contrário do que ocorria com Marx, Weber acrescentava, à dimensão econômica da estratificação, duas outras dimensões: o *poder* e o *prestígio*. Weber considerava a propriedade, o poder e o prestígio como três bases separadas, embora em interação, a partir das quais se criam as hierarquias de qualquer sociedade. As diferenças de propriedade criam as *classes*; as diferenças de poder criam os *partidos políticos*; as diferenças de prestígio criam *agrupamento de status ou estratos*. (TUMIN, 1970, p.19).

As teorias clássicas de Marx e Weber foram um marco nos estudos sobre estratificação social e persistem até os dias atuais colaborando na compreensão das desigualdades sociais. Apesar de possuírem perspectivas de análises diferenciadas, tanto Marx quanto Weber apresentou grandes contribuições à ciência das relações sociais, especialmente no campo da estratificação e das desigualdades sociais.

Como dito anteriormente, a estratificação é um fenômeno universal, encontra-se presente em todas as sociedades, e o Brasil não foge a essa regra. A desigualdade gerada através da estratificação tornou-se a principal característica desse país, devido à distribuição desigual de poder, renda, status e prestígio. O Brasil é um país de contrastes, onde “cabem ilhas de prosperidade e riqueza, mas também bolsões de miséria e abandono” (SCALON, 2009. p.17).

Apesar de ter obtido grande crescimento econômico nos anos de 1930 a 1980, quando passamos de um dos países mais pobres para ocupar a posição da sexta economia mundial, ainda assim continuamos a ser uma sociedade extremamente desigual. Como bem definiram Scalon & Santos,

a desigualdade é a marca mais expressiva da sociedade brasileira e apresenta-se como um fenômeno multidimensional, transversal e durável (...) Como uma construção social, ela depende das circunstâncias e das escolhas realizadas ao longo da história de cada sociedade. Todas as sociedades atuais experimentam desigualdades, que se apresentam em diversas formas: poder, riqueza, renda, prestígio, entre outras; e as suas origens são tão variadas

quanto as suas manifestações. O que torna o Brasil um caso especial é a sobrevivência de desigualdades históricas em meio a um processo de modernização acelerado. Mais ainda, nossos níveis de desigualdade de renda são extremamente elevados, até mesmo para um continente tão desigual quanto a América Latina. (SCALON; SANTOS, 2010. p. 79-80).

Muitos autores brasileiros, como Carlos Hasenbalg (1999) e Nelson do Valle Silva (1999), têm optado por estudar como se tem dado a estratificação social no Brasil, a partir de diferentes indicadores que influenciam a geração de desigualdades sociais, como: gênero, raça, renda, escolaridade, profissão, entre outros.

De acordo com Scalon, “um importante indicador do padrão de vida de uma sociedade é o nível educacional de sua população. A escolaridade está fortemente relacionada aos diversos fatores que influem na qualidade de vida dos indivíduos, da saúde até o grau de associativismo”. (SCALON, 2009, p. 21).

Os estudos científicos em geral têm ressaltado o papel da estratificação educacional como fonte geradora de desigualdade de renda, já que quem possui maior nível de escolaridade tende a possuir maiores chances de adquirir maior renda⁷. Assim, a escolaridade tem importância significativa para a diminuição das desigualdades sociais.

Ao longo do século passado, o sistema educacional brasileiro apresentou uma expansão significativa, com um aumento generalizado da média de escolaridade da população. Entretanto, a educação no Brasil ainda continua apresentando dificuldades. Estudiosos de diferentes formações têm pesquisado as causas da baixa média relativa de anos de escolaridade, além da alta desigualdade educacional da população. Conforme Marteleto *et al.*,

a escolaridade do indivíduo é influenciada por um amplo conjunto de variáveis, o que torna a sua análise consideravelmente complexa. Em muitas áreas, como as ciências sociais e econômicas, são ressaltadas a relevância da educação formal e o papel das variáveis associadas a ela. Os fatores geralmente considerados nessa explicação são o sexo, a idade, a raça/cor, a renda, entre outros. Além disso, as características de origem social, como educação e ocupação dos pais, são muito importantes, assim como a dedicação dada aos filhos, na medida em que contribuem para a obtenção de

⁷ Apesar da forte relação entre quanto maior o nível de escolaridade maior as possibilidades de adquirir uma renda alta, sabe-se que mesmo tendo a mesma escolaridade ou escolaridade superior alguns grupos podem receber menos que os outros, devido a mecanismos de discriminação. Entre esses grupos encontram-se as mulheres e os negros.

capital cultural e social destes. Também são mencionadas características de difícil mensuração, como habilidade, força de vontade e sorte, na explicação da escolaridade do indivíduo. (MARTELETO *et al.*, 2007, p.160).

A passagem pela escola marca a vida de um indivíduo, e essa trajetória é nitidamente influenciada pela cor/raça e por suas condições materiais de existência, uma vez que o pertencimento a um determinado grupo racial tem importância expressiva na estruturação das desigualdades sociais e econômicas. Assim, autores como Carlos Hasenbalg (1999) e Nelson do Valle Silva (1999) ressaltam a importância dos estudos referentes à estratificação social, especificamente a utilização de dois indicadores na compreensão das desigualdades sociais: a escolaridade e a raça.

Hasenbalg assegura que “a proposição mais geral é a de que a raça opera como um critério com uma eficácia própria no preenchimento, por não-brancos, de lugares na estrutura de classes e no sistema de estratificação social”. (HASENBALG, 2005, p. 120). A estratificação social atua de forma imperativa na vida dos indivíduos. Mesmo sem perceber somos alocados em estratos de forma hierarquizada, onde quem possui mais poder, propriedade e valorização social possui as melhores posições. E aos estratos vistos como “inferiores” restam o acesso desigual aos bens e serviços para uma boa qualidade de vida. Desse modo, as disposições desiguais de poder, propriedade, valorização social e satisfação psicológica interferem profundamente nas relações estabelecidas entre os indivíduos e geram consequências intensas na vida dos sujeitos que estão alocados nos estratos com menor concentração desses arranjos sociais.

Desde a Constituição de 1988, o acesso à educação é garantido a todos os brasileiros como um direito público subjetivo em que, independente da raça, religião e condição econômica, todos têm o direito à educação fundamental gratuita; o ensino médio também está indo em direção à universalização da gratuidade. Entretanto, é na área educacional que se encontram as maiores desigualdades entre negros e brancos. Ao analisar a questão educacional no Brasil, Alves & Soares afirmam que “a escola continua sendo um produto social desigualmente distribuído. Desigualdades no ingresso aos diferentes tipos e níveis de ensino persistem, ainda que se manifestem hoje de forma menos maciça e mais sutil. Essas desigualdades são moduladas por filtros socioeconômicos, raciais (...)”. (ALVES; SOARES, 2003, 149).

A educação está vinculada às desigualdades raciais, uma vez que esse indicador está profundamente relacionado à distribuição de renda, ou seja, quem possui mais anos de escolaridade, conseqüentemente, tende a possuir as melhores ocupações e salários, já que a mobilidade pode ser ascendente ou descendente⁸. Assim, a escolaridade constitui-se num dos fatores das diferenças na mobilidade social entre brancos e negros.

Uma das formas mais claras de verificar as desigualdades no Brasil é através destes dois indicadores: a escolaridade e a raça, ou seja, por meio da estratificação educacional e racial, afinal o Brasil mantém um dos quadros mais latentes de desigualdades nestas duas áreas. Esses indicadores, quando associados, apresentam uma das faces da realidade social brasileira. Diante da relevância da escolaridade e da cor/raça na compreensão das desigualdades sociais, este trabalho restringe-se a essas duas categorias de análise: raça e escolaridade.

Debater acerca do desenvolvimento social no Brasil abrange refletir sobre as desigualdades sofridas por alguns grupos sociais, dentre eles a população de raça negra no Brasil. A classificação racial tornou-se um ponto chave para conhecer os grupos raciais que são mais acometidos pelas desigualdades sociais. Sendo assim, a finalidade da classificação racial não é medir os caracteres fenotípicos da população, mas sim sua diversidade social e cultural, além de verificar diferenças nas condições de vida, oportunidades, discriminação e preconceito, possibilitando ao Estado intervir através de políticas públicas voltadas para os grupos raciais menos favorecidos.

A classificação racial também se constitui em importante instrumento para conhecer os alunos que frequentam as salas de aulas das escolas públicas e privadas de todo o país. Somente a partir dos dados sobre a classificação racial é possível propor medidas que visem a diminuir as disparidades entre brancos e negros na área educacional. No entanto, uma das dificuldades históricas vivenciadas pelo Brasil diz respeito ao processo de classificação racial

⁸ Mobilidade social refere-se à transição de indivíduos ou grupos de um estrato ou de uma classe social para outra. A mobilidade social divide-se em dois tipos: a mobilidade intrageracional, com a qual se analisa a posição que o indivíduo ocupa no início e no fim das suas carreiras; a mobilidade intergeracional, neste caso, analisa mais de uma geração, por exemplo, indivíduos que pertencem à mesma classe social dos seus pais. A mobilidade intrageracional e intergeracional pode ser ascendente ou descendente. A ascendente representa indivíduos que passaram de uma classe social mais baixa para outra mais alta. A mobilidade descendente representa indivíduos que passam de uma classe social mais alta para a classe social mais baixa (PASTORE & SILVA, 2000).

da população, já que devido ao contexto histórico, social, cultural e intelectual pelo qual o país passou, gerou-se um sistema complexo de relações raciais.

1.2- Raça, Cor, Etnia e Identidade: algumas considerações conceituais

Inicialmente torna-se fundamental esclarecer o conceito norteador da discussão deste trabalho – a categoria raça –, bem como diferenciá-lo dos termos: cor, etnia e identidade. Essas construções conceituais fazem parte das relações cotidianas vivenciadas pelos brasileiros e muitas vezes costumam estar associadas. Tais terminologias, na trama das relações raciais, se interceptam e constituem-se num emaranhado de relações que ganham sentido apenas no mundo social.

Sob a justificativa do termo “raça” ainda carregar alto sentido biológico, outras áreas de estudos das Ciências Sociais têm preferido utilizar o conceito de “etnicidade”, como é o caso da Antropologia. Para Giddens “a etnicidade refere-se às práticas e às visões culturais de determinada comunidade de pessoas e que as distingue das outras”. (GIDDENS, 2005, p. 206). Nesse sentido, características culturais como língua, sistema de parentesco, religião, história, vestimentas e demais hábitos são características essenciais para distinguir um grupo étnico de outro. Conforme Guimarães,

existem vários outros tipos de discursos que são também discursos sobre lugares: lugares geográficos de origem — “a minha Bahia, o meu Amazonas, a minha Itália” —, aquele lugar de onde se veio e que permite a nossa identificação com um grupo enorme de pessoas. Quando falamos de lugares, falamos de etnias. Outras vezes, os discursos sobre origens são discursos sobre o modo de fazer certas coisas (por exemplo: “nós fazemos desse jeito, nós comemos um alimento cortando-o na diagonal e não na vertical, como fazem os bárbaros”); esses são discursos que podem também formar uma comunidade. (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

Outro termo bastante utilizado é o de “identidade” que, como destacou Hall “é um termo demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. (HALL, 2006, p. 01). Segundo o autor, o termo identidade está relacionado ao da representação; e é a representação simbólica que gera o sentimento de identidade. Sodré define identidade do seguinte modo:

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente. (SODRÉ, 1999, p. 34).

Os termos etnia e identidade estão intrinsecamente associados, sendo singularmente denominados de “identidade étnico-cultural”, ou seja, retrata a identidade de uma cultura num determinado tempo e espaço em um dado grupo étnico. Bourdieu (1998), ao analisar a identidade étnica ou regional, afirma que existe uma luta no campo das relações sociais, através das lutas de classificações relacionadas à origem ou ao lugar de origem:

O regionalismo (ou o nacionalismo) é apenas um caso particular das lutas propriamente simbólicas em que os agentes estão envolvidos quer individualmente e em estado de dispersão, quer colectivamente e em estado de organização, e em que está em jogo a conservação ou a transformação das relações de forças simbólicas e das vantagens correlativas, tanto econômicas como simbólicas; ou, se preferir, a conservação ou a transformação das leis de formação dos preços materiais ou simbólicos ligados às manifestações simbólicas (objectivas ou intencionais) da identidade social. Nesta luta pelos critérios de avaliação legítima, os agentes empenham interesses poderosos, vitais por vezes, na medida em que é o valor da pessoa enquanto reduzida socialmente à sua identidade social que está em jogo. (BOURDIEU, 1998, p. 124).

Nesse sentido, Bourdieu ressalta que “os indivíduos e os grupos investem nas lutas de classificação todo o seu ser social, tudo o que define a ideia que eles têm deles próprios, todo o impensado pelo qual eles se constituem como “nós” por oposição a “eles”, a “outros” e ao qual estão ligados por uma adesão quase corporal”. (BOURDIEU, 1998, p. 124). Assim, a identidade é produto das relações de conhecimento e de reconhecimento.

Conforme Bourdieu (1998), as relações de identidade se dão através das lutas de forças simbólicas na vida cotidiana, sendo que aos dominados nessas lutas não resta outra escolha a não ser a da aceitação da definição dominante da sua identidade ou assimilação de outras características que possibilitem afastar a imagem de si da identidade legítima, gerando assim o estigma.

O estigma, produzido através da luta pela dominação simbólica, pode gerar uma revolta contra o próprio estigma, “que começa pela reivindicação pública do estigma,

constituído assim em emblema – segundo o paradigma “black is beautiful” – e que termina na institucionalização do grupo produzido (mais ou menos totalmente) pelos efeitos econômicos e sociais da estigmatização” (BOURDIEU,1998, p. 125).

Desse modo, os indivíduos encontram-se inseridos em um sistema social de composição diversificada, no qual a identidade do indivíduo surge a partir do confronto com o outro e, assim, através da oposição ao outro constrói a representação do “eu” ou de si próprio.

Escosteguy afirma que a identidade cultural voltou a configurar-se como problemática teórica na modernidade, haja vista que a identidade passou a ser identificada como algo de mudanças e inovações constantes:

De forma mais geral, esse debate torna-se um problema teórico a partir da modernidade quando a identidade passa a ser encarada como algo sujeito a mudanças e inovações. Esse tema está relacionado com a discussão sobre o sujeito e sua inserção no mundo; sobre os indivíduos e suas identidades pessoais – como nos constituímos, percebemo-nos, interpretamos e nos apresentamos para nós mesmos e para os outros; sobre o deslocamento do indivíduo do seu lugar na vida social e de si mesmo. Esses movimentos e questionamentos acabam gerando tensões, instabilidade e ameaça aos modos de vida estabelecidos, conseqüentemente, a identidade cultural torna-se foco de questionamento. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 145).

Outro aspecto acerca da identidade é destacado por Castells (2000), para quem a identidade consiste em algo eminentemente individual, mas também é coletiva e construída de forma contínua, sendo possível ao mesmo indivíduo ter múltiplas identidades. Hall (2006), Bourdieu (1998), Sodré (1999), Munanga (1996, 1999) e Castells (2000) apontam que as identidades são definidas através de rela es de poder. Isso se aplica   realidade brasileira no que se refere   identidade negra, haja vista que as rela es únicas perpassaram e ainda perpassam pela ideologia do branqueamento e da miscigena o, pela democracia racial, pelo mito da democracia racial e conseqüentemente por um alto grau de ambigüidade identitária, oriunda das rela es raciais desenvolvidas.

De acordo com Lima (2008), para uma análise profunda da realidade afro-brasileira deve-se articular identidade negra, etnia e raça social. Assim, abrangem-se os efeitos do biologismo do passado que ainda mant m seus resq cios no imaginário popular, além de comportar a diversidade identitária do período de forma o até a multiplicidade atual.

Em suma, os conceitos de identidade, pertencimento e culturas étnicas possibilitam fazer uma análise do mundo social, mas não substituí o termo raça. Compreender a raça e como esse conceito se estruturou é importante para analisar as relações sociais entre os diferentes grupos, sendo ainda essencial para realizar uma análise mais profunda da estratificação social e das desigualdades sociais presentes no cenário brasileiro.

A categoria raça é um termo sensível, que diz respeito a uma construção da biologia que, anteriormente, referia-se a traços e diferenciação biológica entre os povos. “Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza* que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie” (MUNANGA, 2003, s. p.). De acordo com o *Dicionário de Sociologia* (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996), raça significa grupo de indivíduos que possuem determinada combinação de caracteres físicos geneticamente condicionados e transmitidos de geração em geração em condições relativamente estáveis. Guimarães (2003) enfatiza que o significado do termo raça depende se está se referindo a “termos científicos” ou se está mencionando uma “categoria do mundo social”. Segundo o autor, raça possui “dois sentidos analíticos”, um empregado pela biologia e outro pela sociologia:

A biologia e a antropologia física criaram a idéia de raças humanas, ou seja, a idéia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos. Para ser sincero, isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência. Todos sabemos que o que chamamos de racismo não existiria sem essa idéia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades. Foi ela que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou um certo racismo doutrinário. Essa doutrina sobreviveu à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídios e holocaustos. Depois da tragédia da Segunda Guerra, assistimos a um esforço de todos os cientistas — biólogos, sociólogos, antropólogos — para sepultar a idéia de raça, desautorizando o seu uso como categoria científica. O desejo de todos era apagar tal idéia da face da terra, como primeiro passo para acabar com o racismo. (GUIMARÃES, 2003, p. 95-96).

No ambiente científico, em especial na área das ciências biológicas, raça não designa mais diferenciação biológica⁹, pois se estabeleceu o consenso da existência de uma única raça, a raça humana. Guimarães afirma que a não existência de raças humanas, para a biologia,

significa que as diferenças internas, digamos aquelas relativas às populações africanas, maiores do que as diferenças externas, aquelas existentes entre populações africanas e populações européias, por exemplo. Ou seja, é impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça. Dito ainda de outra maneira: a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico. (GUIMARÃES, 2003, p. 96)

O discurso da existência de uma única raça, a raça humana, apesar de estar muitas vezes pautado na justificativa de não se estabelecer diferenças raciais que possam promover a discriminação racial, também atua como uma estratégia para diminuir a discussão sobre as desigualdades raciais e para manter o quadro de discriminação social.

O termo raça nas Ciências Sociais vem sendo utilizado como categoria social para referir-se às diferenças étnicas (físicas e culturais). A adoção da categoria raça pelas Ciências Sociais frequentemente recebe críticas, haja vista que essa categoria tem como base científica as Ciências Biológicas, área do saber na qual, por um longo período, esse termo foi utilizado para distinguir biologicamente diferentes raças; teoria abandonada nos dias atuais. Utilizar a categoria raça ainda causa constrangimento, visto que remete ao passado histórico, quando barbaridades foram realizadas em nome da purificação da raça.

Como bem salientou Giddens, “o conceito de raça é um dos mais complexos da sociologia, principalmente devido à contradição entre seu uso cotidiano e sua base científica (ou inexistência desta)”. (GIDDENS, 2005, p. 205). Isso se deve ao fato de ser muito difícil separar seres humanos em diferentes raças biologicamente, devido à variedade de características biológicas, diferenças, semelhanças e o alto grau de miscigenação, dificultando a quantificação, bem como a definição de cada tipo de raça. Porém, como salientou Hall (2006), o caráter não científico do termo “raça” não interfere na lógica racial e nos quadros de referência raciais, assim como não extingue as consequências desse termo no campo das

⁹ Na biologia a raça é vista como um conjunto de indivíduos cujas características corporais são semelhantes e transmitidas por hereditariedade, embora possam variar de um indivíduo para outro, levando-se em consideração somente o campo genético (LOPES & ROSSO, 2005).

relações raciais. O termo raça passou a ser objeto de estudos no final do século XVIII e início do século XIX e, conforme Foetsch, “tiveram como objetivo justificar a dominação dos países europeus sobre os países subdesenvolvidos, o conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) propôs a existência de três raças, sendo os brancos, negros e amarelos, que mais tarde influenciariam Adolf Hitler e sua ideologia nazista”. (FOESTSCH, 2007, s. p.)

Hall, ao analisar a categoria raça, enfatiza que “contrariamente à crença generalizada – raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas eles estão tão largamente dispersos no interior do que chamamos de “raças” quanto entre uma “raça” e outra”. (HALL, 2006, p. 62). Para Guimarães,

as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem (WADE, 1997). As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Esse é o terreno próprio às identidades sociais e o seu estudo trata desses discursos sobre origem. Usando essa idéia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a idéia de raça faz sentido. O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências). (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

A categoria raça, portanto, apesar de ter aspectos biológicos, está mais relacionada ao âmbito das relações sociais do que à área de estudos da biologia. De acordo com Hall,

a raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2006, p. 62-63).

Giddens afirma que no campo das Ciências Sociais a “raça” pode ser entendida “como um conjunto de relações sociais que permitem situar os indivíduos e os grupos e determinar

vários atributos ou competências com base em aspectos biologicamente fundamentados”. (GIDDENS, 2005, p. 205). De acordo com Munanga,

podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica.

De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. (MUNANGA, 2003, s. p.).

Ao avaliar a categoria raça, Ianni enfatiza que não se pode negar que a raça está relacionada a características biológicas, mas têm muito mais a ver “com as relações sociais que as constituem e modificam”. Para o autor, as raças são categorias “históricas, transitórias, que se constituem socialmente, a partir das relações sociais: na fazenda, seringal, fábrica, escritório, escola, família, igreja (...)”. (IANNI, 1987, p. 343). Nesses contextos, os traços raciais visíveis de cada raça são trabalhados, construídos ou transformados na trama das relações sociais.

Desse modo, a raça não é vista apenas como um fator biológico, mas também como uma categoria construída socialmente. Contudo, embora não represente mais fatores genéticos, a ideia de raça ainda continua a gerar diferenças de comportamento e atitudes, preconceitos e discriminações, uma vez que as teorias de superioridade da raça branca, pregadas no século XIX em todo o mundo, continuam enraizadas no pensamento social. Telles argumenta que

a raça é importante porque as pessoas continuam a classificar e a tratar o outro segundo idéias socialmente aceitas. Compartilho da preocupação de que o uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas a raça continua a ser imensamente importante nas interações sociológicas e, portanto, deve ser levada em conta nas análises sociológicas (...). Como sociólogos há tempos descobriram, idéias ou crenças podem gerar sérias conseqüências no mundo real. Uma explicação importante para isso foi dada por W. I. (1922) que, de forma sucinta, declarou: “Se os homens definem situações como reais, elas se tornam reais em suas conseqüências”. (TELLES, 2003, p. 38).

Em uma abordagem sociológica mais recente, Guimarães (2002) afirma que não há raças biológicas. Nesse sentido, não podemos mais distinguir a partir de critérios biológicos a raça. O autor corrobora, ainda, afirmando que a categoria raça só pode possuir sentido real apenas nas relações presentes no “mundo social”, o que implica que a raça somente pode ser relacionada a questões referentes a relações sociais. Dessa forma, a raça só tem significação real e concreta no “mundo social”. O autor ressalta que a “raça”, apesar de estar atualmente associada à política contra o racismo, é antes de tudo um viés de análise necessário, já que somente através dessa categoria é possível verificar as discriminações e disparidades presentes nas relações entre brancos e pretos, além de ser a única a comprovar que as desigualdades no Brasil estão ligadas à classe social, mas também estão intimamente relacionadas à cor/raça de cada um.

Diante do exposto, os caracteres genéticos implicam em condicionantes não no campo biológico, mas na arena das relações sociais; e é nesse sentido que o termo “cor” se tornou um importante viés de análise das relações sociais, em especial no caso brasileiro, onde o termo cor também é bastante utilizado para se referir à raça.

Sobre o surgimento da categoria cor no Brasil, Guimarães destaca que

(...) em algum momento da história, possivelmente pressionada pelo avanço social dos ex-libertos e de seus descendentes, a categoria predominante em termos de classificação social passou a ser “cor” e não “raça”. Ganhou esse estatuto de categoria nativa mais importante. Essa idéia de cor está hoje na base do que se chama de nação brasileira, desse Estado-nação. Desde a Independência, temos um projeto de nação que está ligado à construção de um Estado nacional; deixamos de ser parte do Estado português, passamos a formar um Estado brasileiro mantendo a escravidão, mas tínhamos já integrado um número grande de pretos libertos, de homens livres de cor, e a importância da cor não cessou de crescer desde então. (GUIMARÃES, 2003, p.100).

Partilhando da opinião de Guimarães (2003), no que se à importância da categoria cor para compreender a categoria raça no Brasil, Telles enfatiza que,

primeiramente, o termo “cor” no Brasil equivale ao termo inglês race e é usado para expressar uma combinação de características físicas, inclusive a cor da pele, o tipo de cabelo, a forma do nariz e dos lábios, sendo que os traços físicos das categorias não-brancas normalmente possuem conotações negativas. No Brasil, dá-se preferência ao termo “cor” porque esta capta a idéia de continuidade entre as categorias de raça que se sobrepõem. De

forma semelhante, a ideia essencialista de que cada indivíduo pertence a um grupo racial é menos comum no Brasil do que nos Estados Unidos. Isso principalmente por causa da ideologia do branqueamento no Brasil, que permitiu uma flexibilidade significativa na classificação racial. No entanto, tal como o termo raça, a cor de uma pessoa no Brasil normalmente carrega conotações sobre o valor e o status comuns às ideologias raciais em outras partes do mundo. (TELLES, 2003, p.104).

Tendo em vista que as relações raciais significam o modo como as diferentes raças se relacionam entre si na trama das relações sociais, cor/raça se torna uma categoria social primordial para compreensão das relações raciais em uma dada sociedade, principalmente no caso brasileiro, país multirracial no qual a cor/raça serve de base para as relações sociais. Guimarães critica a categoria cor com base nos seguintes argumentos:

Parto da crítica à categoria “cor”, pois a análise dessa categoria, no Brasil, nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é orientada pela idéia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é orientada por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue, que remontam a uma origem ancestral comum numa das “subespécies humanas”. Isso não foi muito difícil, pois pude me restringir a resenhar criticamente os antropólogos dos anos 1940, 1950 e 1960, que documentaram ricamente tal fato. O meu argumento é o seguinte: “cor” não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a idéia de raça que orienta essa forma de classificação. Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na idéia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social. (GUIMARÃES, 2003, p. 103-104).

Deste modo, a categoria cor e a raça encontram-se entrelaçadas e tornam-se fundamentais para compreender as relações raciais e sociais da sociedade brasileira. Octavio Ianni, ao analisar as relações raciais, ressalta que

(...) a dialética das relações sociais, nas quais se inserem as relações raciais: o indivíduo, tomado no singular ou coletivamente, forma-se, conforma-se e transforma-se na trama das relações sociais, formas de sociabilidade, jogos de forças sociais. São várias, mutáveis e contraditórias as determinações que constituem o indivíduo, no singular e coletivamente, o que pode transformá-lo e transformá-los; daí constituindo-se o “negro”, o “branco”, o “árabe”, o “judeu” (...), todos e cada um visto como criados e recriados, modificados e

transfigurados na trama das relações sociais, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais. (IANNI, 2004, p. 27).

O conceito de raça e como se dão as interações raciais são essenciais para analisar o caso brasileiro, uma vez que o Brasil é exemplo de relações raciais, pois sua formação é composta de grande diversidade de povos. Essa composição se tornou a marca do Brasil. Telles, ao estudar as relações raciais, assegura que

o racismo e a discriminação racial existem em todos os países multirraciais; no entanto, os brasileiros criaram seu próprio sistema de relações raciais. Assim como as condições demográficas, culturais, econômicas e políticas são significativamente distintas entre o Brasil e os Estados Unidos, as relações de raça também se diferenciam entre os países. (IANNI, 2003, p. 301).

No entanto, é importante destacar que

(...) apesar de serem freqüentemente apresentadas como naturais, as diversidades raciais escondem muitas desigualdades. A história do povo revela que há diversidades raciais que são criadas e recriadas no interior das desigualdades sociais. Aliás, as características raciais são produzidas socialmente nas relações entre diferentes etnias. Nesse sentido é que a raça, o preconceito racial e o racismo são produtos das relações entre membros de grupos que se consideram e agem como diferentes, desiguais. (IANNI, 1987, p. 7).

Conforme Telles (2003), o alto grau de miscigenação e o discurso de democracia racial e como os negros ocupam as posições dentro do processo de miscigenação são importantes para compreender a exclusão dos negros e pobres na sociedade brasileira, uma vez que os pobres são, na maioria, negros.

Isso ocorre porque as representações das diferenças de uma geração para outra contribuíram para o aumento das desigualdades raciais ao longo do tempo, mantendo, assim, um processo histórico de exclusão dos negros. Telles argumenta que “a exclusão, ou exclusão social refere-se à falta de integração social que se manifesta através de regras que limitam o acesso de grupos particulares ou pessoas aos recursos ou aos direitos de cidadania”. O autor enfatiza ainda que “a exclusão dos negros passou a ser vista como uma característica da sociedade brasileira, uma vez que os pobres são, em percentuais desproporcionalmente altos, majoritariamente negros” (TELLES, 2003, p. 17).

A seguir abordaremos as principais vertentes teóricas sobre a questão racial no Brasil, bem como os seus respectivos autores de referência, já que para melhor compreensão desse sistema de relações raciais torna-se fundamental analisar as principais concepções acerca da raça e das relações raciais brasileiras.

1.3- Pensamento Racial Brasileiro: Principais Vertentes Teóricas Acerca da Questão Racial

Visando aprofundar sobre o quadro de desigualdades sociais vivenciado pela população negra brasileira, é necessário realizar uma breve releitura das diferentes vertentes teóricas sobre a questão racial, a fim de elucidar as propostas de cada corrente, buscando evidenciar as interpretações de cada vertente para, assim, analisar de vários ângulos a questão racial brasileira, bem como a classificação racial.

Quais foram, portanto, as principais vertentes teóricas sobre a questão racial no Brasil desde o período de colonização? O que afirmavam as diferentes correntes científicas sobre a questão racial no Brasil? Quais as influências das diferentes vertentes sobre a questão racial no pensamento social brasileiro?

Em 1500, os portugueses chegaram às terras brasileiras e logo estabeleceram o sistema de mão-de-obra escrava. Os indígenas foram a primeira população a ser escravizada para trabalhar na plantação de cana e nos engenhos de açúcar. Porém os indígenas não se adaptaram a esse sistema de trabalho e, em meados do século XVI, os africanos foram então trazidos para o Brasil, como mão-de-obra escrava para trabalhar nas plantações de cana e produção agro-industrial (TELLES, 2003).

Na visão de Telles, os escravos eram tratados por seus senhores como seres inferiores, impuros e sem cultura. Porém, diferentemente dos Estados Unidos da América, que vivenciou desde o início da sua colonização a segregação racial, no Brasil, o fato de as africanas e as índias serem consideradas inferiores não impediu que os portugueses tivessem relações sexuais com elas, ainda mais porque a baixa taxa de mulheres brancas no país também contribuiu para que ocorresse essa interrelação sexual. Como consequência, gerou-se um grande número de mestiços.

A miscigenação¹⁰ ou mestiçagem constituiu-se como a base central da ideologia racial brasileira. Telles adverte que

a mistura racial representa um conjunto de crenças que os brasileiros defendem, incluindo a idéia de que vêm há tempos se misturando racialmente mais do que qualquer outra sociedade. A miscigenação, embora inicialmente tenha provocado inquietação e medo entre a elite, há muito tempo tem servido como metáfora definidora da nação brasileira. Embora a mistura racial não reflita necessariamente a realidade do comportamento social brasileiro, esse conceito tem sido fundamental para compreender as relações raciais em termos brasileiros. (TELLES, 2003, p. 16).

Telles acrescenta ainda que o Brasil passou a ser um país miscigenado, tornando-se o maior exemplo de miscigenação do mundo. Isso fez com que se tornasse um “experimento vivo” de vários estudos sobre a miscigenação e suas consequências. Ao longo dos tempos surgiram várias abordagens e concepções sobre a raça no mundo que influenciam profundamente as relações sociais e raciais na sociedade brasileira.

Apresentaremos a seguir as vertentes teóricas que influenciaram o contexto histórico da questão racial no Brasil, e o que levou à produção desse sistema tão complexo de relações sociais.

1.3.1- Racismo Científico

Em meio a uma grande reivindicação e pressão para o fim da escravidão, no século XIX, fazendo uso dos critérios da ciência, surgem os supremacistas brancos¹¹ com uma nova visão sobre raça na Europa (representados pelos grandes países europeus, tais como Inglaterra e França) que validou a dominação racial. Essa vertente teve início com os estudos nas ciências biológica e criminal, no campo da eugenia que, de acordo com Telles, “se refere à

¹⁰- Miscigenação constitui um processo de fusão biológica, ou seja, a mistura de diferentes raças mediante a hibridização física (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996).

¹¹- Defensores da supremacia branca, ideologia racista que afirma que pessoas brancas são superiores aos não brancos: negros, árabes, povos asiáticos, entre outros. É uma ideologia baseada no etnocentrismo e na xenofobia, que também se constituiu como um instrumento de dominação política e social.

utilidade social do aproveitamento do conhecimento sobre hereditariedade para fins de procriação”. (TELLES, 2003, p. 43). De acordo com a teoria eugenista, os brancos eram superiores aos não-brancos, em especial aos africanos, e isso explicaria o porquê de os países de população branca serem mais desenvolvidos.

A partir dessa conjectura, surge no mundo, no final do século XIX, o racismo científico que, de acordo com Outhwaite & Bottomore (1996), consiste em uma doutrina que estabelece certas qualidades psíquicas e físicas atribuídas a determinado povo ou nação, para determinar raças superiores e inferiores, como normas de orientação das relações com outros povos ou nações.

Nesse período, a elite brasileira estava voltada para os grandes debates europeus onde eram comuns noções racistas de superioridade branca, já que estavam em alta os estudos científicos sobre o problema racial.

Na medida em que as potências europeias avançavam a dominação sobre as demais partes do mundo, tanto economicamente quanto politicamente, os intelectuais da Europa formulavam explicações científicas para seus sucessos baseados na raça, ou seja, na superioridade da raça branca europeia e na inferioridade das demais raças. Tais explicações foram exportadas para as demais partes do mundo, inclusive a América Latina, juntamente com o liberalismo europeu, o que gerou uma grande contradição para o brasileiro intelectualizado, afinal essa teoria científica condenava o Brasil a ser um país eternamente atrasado, haja vista que grande parte da sua população é composta por negros e mestiços (SKIDMORE, 1989).

Desse modo, as grandes potências consolidaram e justificaram sua dominação e o seu sucesso através de teorias baseadas na ciência, uma vez que essas ideias eugenistas, sendo fundamentadas na ciência, seriam de difícil contraposição.

Skidmore (1989) lembra ainda que as ideias eugenistas emergiram depois que a ciência natural (cuja criação foi bastante influenciada pela Europa moderna) tinha reforçado a autoridade intelectual europeia. Desse modo, organizaram o raciocínio segundo o qual os europeus do Norte tinham atingido o poder econômico e político superlativo ao dos outros, devido à hereditariedade superior e ao meio físico propício. Os europeus do Norte eram raças “superiores” e gozavam do clima “ideal”, o que implicava em admitir, implicitamente, que raças mais escuras e climas tropicais nunca seriam capazes de produzir civilizações comparativamente evoluídas, como a população europeia.

As ideias racistas da Europa foram transplantadas para o Brasil, passando a exercer grande influência na visão da elite brasileira sobre o negro, e as consequências da miscigenação. Um grande exemplo que podemos citar é Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), que era professor da Escola de Medicina da Bahia e seguidor do criminologista italiano Lombroso¹². Segundo Telles (2003), Nina Rodrigues¹³ foi o primeiro brasileiro a realizar um estudo etnográfico sobre a origem da população africana. No estudo, afirmou que os africanos eram inferiores e temia que a miscigenação entre as raças levasse à degeneração. Nina Rodrigues ficou bastante conhecido já que chegou, até mesmo, a propor leis criminais por raça.

Outro exemplo de intelectual reconhecido também influenciado pela eugenia é Sílvio Romero (1851-1914), promotor, juiz e deputado, famoso, na época, por ser crítico literário. Segundo Skidmore (1989), Sílvio Romero era um darwinista social¹⁴ e fazia uma abordagem sociológica da literatura, argumentando que raça e meio geográfico são os pontos centrais para o entendimento da criação das artes.

Sílvio Romero acreditava que negros e índios eram inferiores aos portugueses, e os portugueses inferiores aos europeus do norte; no entanto, considerava a possibilidade de que a miscigenação pudesse produzir um desenvolvimento positivo, podendo beneficiar racialmente

¹² Cesare Lombroso (1835-1909), italiano que se tornou famoso por medir a capacidade cranial para determinar a inteligência. Foi médico e cientista que se tornou mundialmente reconhecido por seus estudos e teorias no campo da caracterologia. Lombroso tentou relacionar certas características físicas, tais como o tamanho da mandíbula e do crânio, à psicopatologia criminal, ou à tendência inata de indivíduos sociopatas ao comportamento criminal. Sua teoria foi cientificamente desacreditada, mas Lombroso tinha em mente chamar a atenção para a importância de estudos científicos da mente criminoso, um campo que se tornou conhecido como antropologia criminal. (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996).

¹³ “Nina Rodrigues, médico e antropólogo, representou a primeira posição, influenciado pela sua participação em discussões científicas européias da escola criminalista italiana e da escola médica-legal francesa. Supunha que a lei biológica nos dava indicações de que os produtos do cruzamento eram tanto favoráveis quanto mais se encontravam afastadas as espécies dentro de uma hierarquia zoológica. No caso das raças humanas, embora não se tivesse comprovado a hibrididade moral, social e intelectual dos mestiços, de acordo com uma certa escala de mestiçagem, dos “degenerados” aos “intelectualmente superiores”. De acordo com essa escala, Nina Rodrigues propunha a revisão do código penal brasileiro para o julgamento diferenciado, caso a caso, da responsabilidade criminal dos mestiços”. (CARONE, 2002, p.15).

¹⁴ Darwinismo social é uma concepção sociológica que aplica alguns dos princípios do Darwinismo, tais como a luta pela vida e a seleção natural. “Em meados do século XIX surgiram teorias que sustentavam que a organização social é, ou se assemelha, a um organismo vivo, que as sociedades sofrem mudanças evolutivas e que essas seqüências de evolução são, ou podem ser, progressivas” (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996, p. 174).

e geneticamente esses povos no futuro. No Brasil, a mescla de raças havia chegado a todos os níveis da sociedade; era comum mulatos ocuparem posições importantes em várias áreas de prestígio, como na literatura e nas artes (SKIDMORE, 1989).

Conforme apresentado anteriormente, as concepções da teoria eugenista espalharam-se pelo mundo. Logo, o Brasil encontrava-se diante de um grande dilema: como alcançar o almejado desenvolvimento se o país conta com uma população majoritariamente negra e mestiça, principalmente advinda do berço da escravidão, e ao mesmo tempo, manter-se próximo aos padrões europeus de civilização que consideravam negros e mestiços seres não civilizados e inferiores.

Como alternativa, o Estado Brasileiro optou por seguir a linha neo-lamarckiana que, orientada por estudos biológicos, afirmava que as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração. Apoiado nos estudos neo-lamarckianos, o Estado Brasileiro encontrou como solução o branqueamento da população, então chamado de “Teoria do Branqueamento”, que acabou influenciando o país a implementar uma nova política: a política de imigração europeia, que se baseava na entrada de imigrantes europeus brancos para substituir a mão-de-obra escrava, com o fim da escravidão (TELLES, 2003). De acordo com Schwarcz (1993), partia-se do pressuposto de que as raças (negros, mestiços e brancos) passariam por um processo acelerado de cruzamento e seriam depuradas mediante uma seleção natural, eliminando a população negra e constituindo assim a grande população branca brasileira. Telles destaca que

o branqueamento prescrito pelos eugenistas torna-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil. Assim, como em outros países latino-americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para “melhorar a qualidade” de sua força de trabalho e substituir os escravos. Esta nova leva de mão-de-obra substituiu a população de escravos africanos (...), ao mesmo tempo que (*sic*) agia como um “agente civilizador”, embranquecendo o pool genético brasileiro. Esperava-se que os imigrantes brancos acabassem se mesclando à população nativa, de modo a diluir a grande população negra. (TELLES, 2003, p. 46).

Assim, o que se percebe é que o processo imigratório para o Brasil teve entre as suas principais motivações uma ideologia racista.

Após a abolição da escravidão, os negros e mulatos ficaram à margem e foram mantidos praticamente excluídos da prosperidade geral do país por um longo período. Viveram dentro da cidade, mas não progrediram com ela; permaneceram em uma espécie de

“congérie social”, espalhados pelo país vivendo em condições insalubres e árduas, agravando assim o estado vivenciado no período da escravidão ao invés de corrigir (IANNI, 1987).

A teoria do branqueamento não conseguiu exterminar a raça negra no Brasil, porém, deixou resultados desastrosos para essa população, pois causou ainda mais estragos nas condições sociais dos negros. Ao analisar a situação dos negros após o processo de imigração no Brasil Ianni (1987), afirma que a absorção do imigrante foi ampla, o que acabou provocando tensões com os cidadãos brasileiros, especialmente os ex-escravos e seus descendentes. Isso porque, mesmo depois da abolição da escravatura, as empresas continuaram a empregar preferencialmente os imigrantes e seus descendentes. “A experiência social diversa, os horizontes culturais diferentes colocaram os negros e mulatos em desvantagens em face dos imigrantes. Em consequência, a estrutura do operariado incipiente constituiu-se permeado pelo preconceito de cor e etnocentrismo” (IANNI, 1987, p. 44).

1.3.2- Democracia Racial

Nas primeiras décadas do século XX emergiu outra vertente significativa para a compreensão da questão racial no Brasil, influenciada dessa vez pela Escola de Franz Boas¹⁵. A partir de seus estudos ligados à área da antropologia, Boas afirmava que a questão racial estava intrinsecamente relacionada a fatores culturais e não genéticos, como acreditavam os eugenistas. É importante lembrar que, em 1929, ocorreu a Primeira Conferência Eugênica Brasileira, realizada no Rio de Janeiro, com o propósito de discutir se a mistura de brancos e negros causaria a degeneração. Nessa conferência, surgem as primeiras opiniões contra a

¹⁵ Franz Boas (1858-1942) foi um antropólogo que ficou conhecido como pai da Antropologia contemporânea, já que suas ideias sobre raça foram pioneiras. Seus trabalhos contribuíram para firmar as bases da antropologia como ciência. Boas foi precursor das ideias de igualdade racial que resultaram nos estudos da Antropologia Cultural da atualidade, pois, para ele, não existiam culturas superiores ou inferiores, todas constituíam fenômenos específicos e originais. Foi orientador de antropólogos notáveis como Margaret Mead, Ruth Benedict e do brasileiro Gilberto Freyre (MOURA, 2006).

eugenia e as primeiras opiniões favoráveis à miscigenação. Segundo Telles, na Conferência Eugênica Brasileira,

o presidente da Conferência, Edgar Roquette-Pinto, que fora influenciado por Franz Boas, com quem discutira suas próprias idéias, foi convincente ao argumentar que a miscigenação era normal, saudável e não-degenerativa, e que raça nada tinha que ver com eugenia. Para ele, o problema do Brasil era “sobretudo a falta de uma autoconfiança realista”, pois o país temia seguir um caminho desconhecido, radicalmente diferente das políticas de estado cada vez mais racistas que estavam sendo implementadas nos Estados Unidos e na Alemanha. Outro eugenista, Fernando Magalhães, lembrou aos participantes da conferência que “somos todos mestiços e teríamos que excluir a nós mesmos”, parafraseando com Sílvio Romero afirmara quarenta anos antes. (TELLES, 2003, p. 49).

Passa a ser introduzida, então, no país uma nova visão sobre a questão racial. Schwarcz (1987) ressalta que nesse momento o conceito de raça é relacionado ao conceito de cultura, quando ocorre a “libertação do conceito de raça do aprisionamento biológico”. Rompem-se com as ideias negativas que estavam relacionadas com a questão racial e abrem-se novas perspectivas mais otimistas para o futuro do país. A partir de 1929, a questão racial passa a focar mais o lado cultural das raças, ou seja, a questão biológica deixa de ser fundamental e passa a focar a questão cultural e social.

Têm-se uma mudança em relação à vertente anterior, a do racismo científico. O negro passa de presença exclusivamente patológica e negativa a figurar como um fator de contribuição positiva para a cultura brasileira e para a constituição da nossa nacionalidade, tornando-se um símbolo nacional. Essa imagem foi divulgada a partir da obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933, que identifica no Brasil uma harmonia racial. Esse livro se tornou a obra de maior influência no Brasil, no século XX. Gilberto Freyre era seguidor dos estudos de Franz Boas e conseguiu apresentar em seu livro uma nova orientação para a compreensão da raça. Freyre, ao relatar como se deu a miscigenação, descreve:

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços (...). A miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa e volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo prepara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual com raças de cor, invasora ou vizinhas da Península, uma delas, a fé maometana, em condições superiores, técnicas e

de cultura intelectual e artística, à dos cristãos louros. (FREYRE, 2002, p. 83-84).

Freyre acreditava na existência de relações raciais mais harmônicas no Brasil, onde as desigualdades raciais ocorriam devido à escravidão dos negros e da sua crença em valores culturais tradicionais, refutando a ideia de raça inferior. A discriminação, para o autor, era moderada e praticamente irrelevante; em pouco tempo não haveria mais essa diferenciação devido à miscigenação. Conforme Freyre (2002), as relações entre negros e brancos no Brasil eram harmônicas, ou seja, existia uma grande conciliação entre as raças. Essa ideologia, que pregava que no Brasil diferentes raças conviviam em harmonia, fez com que, na década de 1970, retirassem do censo a variável que informava a raça/cor da população, já que o Brasil era um país de democracia racial e a cor da pele da população em nada influenciaria a nação (TELLES, 2003).

Segundo Telles (2003), Freyre não criou o termo “democracia racial”; no entanto, conseguiu “desenvolver, expressar e popularizar” a ideia de democracia racial no país, de modo inédito e único, como jamais havia sido criado e difundido no Brasil. Para ele,

Freyre argumentava que o Brasil era o único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas européias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo. A noção de que o sistema escravagista e as relações raciais tinham sido mais benignos no Brasil do que nos Estados Unidos já era aceita; entretanto, Freyre transformou tal contraste num aspecto central do nacionalismo brasileiro, conferindo-lhe um status científico, literário e cultural que duraria pelo menos até a década de 80. (TELLES, 2003, p. 50).

Freyre acreditava que a miscigenação levaria, com o tempo, à igualdade nas relações raciais, a uma nação na qual não haveria conflitos interraciais, onde todos, independentemente da cor da pele, teriam os mesmos direitos. Porém, diferentemente do que pensava Freyre, essa miscigenação não proporcionou ao negro igualdade nas relações, pois este continuou sendo tratado com inferioridade ao longo dos tempos, e a cor continuou a ser um importante critério de mobilidade social.

Outros estudos seguindo a perspectiva Freyriana foram realizados no Norte e Nordeste do país, entre 1940 e 1960, principalmente na Bahia. Essas pesquisas tenderam a negar a existência do preconceito racial no Brasil. Esse grupo ficou conhecido como escola de

baianos, entre seus representantes encontram-se Donald Pierson e Marvin Harris (GUIMARÃES, 2005).

1.3.3- Mito da democracia racial

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), na década de 1950, com o propósito de “documentar, compreender e disseminar” o suposto segredo da harmonia racial, financia uma equipe de professores da Universidade de São Paulo (USP), dentre eles Florestan Fernandes, para desenvolver uma pesquisa sobre as relações raciais no Brasil (TELLES, 2003). O trabalho, patrocinado pela UNESCO, teve sequência nos anos 50 e 60 com as pesquisas da chamada escola paulista¹⁶ de relações raciais, desenvolvida por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, e Octávio Ianni.

Fernandes (1978), diferentemente de Freyre, concluiu, a partir de sua pesquisa, que as relações desenvolvidas no sistema escravocrata impediram a igualdade entre raças no Brasil. Em seu estudo, sustenta que as transformações histórico-sociais, as mudanças ocorridas na estrutura e funcionamento da sociedade quase não afetaram a ordenação das relações raciais herdadas do antigo regime escravocrata. Ao contrário, a hierarquia das relações raciais do regime escravocrata continuou com suas principais características, ou seja, mantendo o negro e o mulato numa situação social desigual.

Conforme Fernandes (1978), na sociedade brasileira existe uma grande associação entre cor e posição social em que se exclui o negro, de modo parcial ou total, das condições mínimas de sobrevivência. Isso equivale à existência do preconceito de cor, havendo grande dificuldade em admitir o negro e o mulato em pé de igualdade com os brancos. A partir dessa pesquisa, Florestan anuncia o “mito da democracia racial”, contestando a teoria de Gilberto Freyre.

Os resultados da pesquisa de Florestan Fernandes “descortinam” a democracia racial construída a partir da teoria de Freyre e mostra para o mundo que, na verdade, por trás da aparente democracia racial, há no Brasil uma sociedade preconceituosa, pois existem

¹⁶ A Escola Paulista refere-se aos “estudos realizados no Sudeste, particularmente em São Paulo. Produziu-se ampla documentação confirmando a existência de preconceitos e discriminação racial. Pela primeira vez na história dos estudos sobre o negro e as relações raciais no Brasil, a produção acadêmica desmentia frontalmente o mito da democracia racial” (HASENBALG, 1996, p. 238-239).

diferenças sociais entre brancos e negros, consequência da discriminação que estes sofreram ao longo do processo histórico.

Fernandes (1978) acreditava que a democracia racial, ou seja, o discurso de uma nação sem preconceito racial era o padrão correspondente de dominação racial tradicionalista, já que existia um preconceito encoberto que prejudicava os negros. O autor destaca que

desde o início (e ainda hoje) o trabalhador negro precisa de compreensão atilada e de amparo constante, seja para encetar uma carreira, seja para persistir nela, seja para tirar o máximo proveito de sua capacidade de trabalho, para si, para os patrões e para a coletividade. A estereotipação negativa não só impediu que o “branco” descobrisse esse aspecto da realidade, mas produziu algo pior: suscitou uma barreira invisível universal, que tolhia qualquer redefinição rápida da imagem do “negro”, que facilitasse a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e acelerasse pelo menos a proletarização do “homem de cor”. (FERNANDES, 1978, p. 141).

Desse modo, a ideologia da democracia racial defendida por Freyre foi refutada por Fernandes, uma vez que sua pesquisa comprovou que os negros, devido ao processo de escravidão, foram tratados como inferiores e que essa realidade não mudou após a escravidão.

Ianni (1987), concordando com Florestan Fernandes, assegura que o preconceito existe e, apesar de ser oculto, é notório, visto que à medida que subimos na escala social, reduz-se rapidamente o número de indivíduos de cor preta, ou seja, o preconceito de cor impede a mobilidade dos pretos. Isso também pode ser considerado preconceito de classe e muitas vezes é essa a justificativa para as desigualdades entre pretos e brancos. Entretanto, mesmo pertencendo a uma mesma camada social, os pretos sofrem preconceito dos brancos. Guimarães destaca que

(...) na obra de Florestan, mais que na obra de qualquer outro intelectual não-negro, cristalizou-se uma problemática sociológica das relações raciais propriamente brasileira. Ao contrário de Donald Pierson, Charles Wagley, Marvin Harris e outros que, de certo modo, guardaram uma problemática universalista das relações raciais, na qual o caso brasileiro era sempre contrastante, os autores brasileiros, sendo Florestan o mais expressivo, conseguiram, com o passar dos anos, fazer prevalecer, na academia brasileira, de Norte a Sul, a ideia de que o “preconceito de cor” era, de fato, racial e não de classe, e que a democracia racial, no Brasil, era, a um só tempo, um ideal e um mito. (GUIMARÃES, 2005, p. 100).

Florestan Fernandes foi importante pesquisador das relações raciais brasileiras. Cardoso (2003) deu continuidade às pesquisas de Florestan Fernandes através dos estudos realizados no Rio Grande do Sul sobre as relações raciais. Até então, vista como uma sociedade de formação democrática, o Rio Grande do Sul tornou-se objeto de estudo para Fernando Henrique Cardoso analisar as relações raciais. Esse estudo teve como finalidade compreender o quadro de relações raciais no Brasil Meridional.

Em sua pesquisa, Cardoso (2003) demonstrou que ao contrário do se apresentava no discurso, a sociedade do Rio Grande do Sul não possui relações raciais e sociais democráticas. Ao contrário, o autor verifica que as relações sociais na sociedade gaúcha, do século XVIII ao início do século XIX, foram pautadas em formas de dominação e controle social, em detrimento da população negra da região. O discurso da sociedade gaúcha como democrática era apenas um reflexo do ideal brasileiro pautado na democracia racial.

Cardoso, ao pesquisar o Rio Grande do Sul, destaca que “toda reconstrução do passado rio-grandense em termos da ‘sociedade rural democrática’ visa, ao mesmo tempo, glorificar o branco-senhor, magnânimo em face do negro, e considerar o negro como realmente e não socialmente inferior.” (CARDOSO, 2003, p. 136). A sociedade do Rio Grande do Sul também utilizava outro elemento para manter o status de inferioridade da população negra: a moral, o não reconhecimento dos escravos como humanos, o que posteriormente resultou na desestruturação do negro na sociedade de classes. Cardoso ressalta ainda que

do ponto de vista da percepção social do senhor a reificação do escravo era total. A descrição das relações entre a criança escrava e o filho do senhor indica a que as técnicas socializadoras do sistema escravocrata permitiam que os senhores mantivessem atitudes e orientassem as ações a partir de normas que implicavam a despersonalização do escravo. A violência, a falta de respeito à pessoa do escravo reveladas pelo comportamento senhorial (que eram requisitos para o funcionamento do sistema de produção escravista) podiam efetivar-se e justificar-se diante dos mores senhoriais graças à reificação prévia do escravo: desde criança o senhor regulava suas expectativas considerando o escravo como um ser incapaz de vontade, objeto de toda sorte de caprichos e perversidades. (CARDOSO, 2003, p. 176).

Assim, conforme Cardoso (2003), a sociedade rio-grandense utilizava de técnicas de socialização, através da moral, para denegrir a imagem do negro no período da escravidão. As relações desenvolvidas durante o período escravocrata deixaram resquícios que contribuíram

para formar uma sociedade capitalista preconceituosa em relação ao negro, impedindo que os negros usufruíssem da nova ordem democrática. Cardoso, ao analisar a situação do negro na sociedade de classes no Rio Grande do Sul, afirma que os negros

(...) acabaram por aceitar a representação que os brancos faziam deles e a legitimidade da ideologia da “sociedade sem preconceitos” que lhes foi imposta. Não era o branco que era arrogante, mas o negro que era humilde; não havia falta de oportunidades sociais para o negro trabalhar, o negro é que era tímido ou vagabundo; não era o branco que evitava socialmente o negro, era o homem instruído que não podia conviver com o negro braçal; O grande espoliado transformava-se no responsável pelo “estado de acabrunhamento” cujos efeitos mascaravam tão fortemente a personalidade-status do homem negro que, no presente, quase todos se definem como vítimas de um terrível “complexo de inferioridade”, “complexo de negritude”. Alienação mais completa seria impossível: aceitaram a imagem do negro e a ideologia da convivência inter-racial desenvolvidas pelos brancos; e definiram como projeto a inautenticidade, motivados pela ideologia do branqueamento. (CARDOSO, 2003, p. 324).

Os resultados da pesquisa de Cardoso (2003) apontam que a sociedade rio-grandense não possui relações raciais democráticas, pelo contrário, apresenta relações raciais altamente preconceituosas frente aos negros, assim como outros estados federativos do Brasil.

As contestações sobre a democracia racial, bem como qualquer manifestação acerca do mito da democracia racial, foram proibidas com a ditadura militar e muitos dos estudiosos que denunciavam as desigualdades raciais foram exilados. Dentre eles, podemos destacar Florestan Fernandes, Octávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Os estudos sobre desigualdades e preconceitos raciais foram interrompidos até o final dos anos 70 e, apesar de ter sido “provado” o mito da democracia racial, o discurso de democracia racial continuou a ser aceito por vários segmentos da população brasileira, haja vista que ele foi fortemente difundido durante o período da ditadura militar.

1.3.4- Cor/raça e estratificação social no Brasil

A partir do final da década de 70, os estudos sobre a questão racial no Brasil ressurgem com um novo enfoque, os quais sustentavam a correlação entre a questão racial e a

estratificação das desigualdades sociais brasileiras. Desde então, a questão racial vem sendo tema de novas pesquisas no meio acadêmico.

Os autores Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva marcam essa nova fase de pesquisas raciais em que analisam as desigualdades na estrutura social e no sistema de classes no Brasil, dando ênfase à condição racial em meio a essas desigualdades, ou seja, estudando a questão racial frente à estratificação social. Hasenbalg (1999) concorda que a democracia racial é um mito e acredita que esse discurso tem como finalidade única ser um “instrumento de controle social”, para validar o sistema de desigualdades sociais existentes entre as diferentes pessoas de cor, impedindo assim que a real situação de desigualdades venha a público e, conseqüentemente, se transforme em um problema de questão pública.

Hasenbalg, em entrevista cedida a Guimarães (2006, p.262) na *Revista Tempo Social*, ao ser indagado sobre a relação entre desigualdades sociais e discriminação racial posiciona-se do seguinte modo:

(...) quanto ao estatuto teórico da relação entre discriminação racial e desigualdades sociais, queria apenas referir a orientação adotada nos trabalhos anteriores sobre o tema com Nelson do Valle. Nesses trabalhos tomamos como ponto de partida uma revisão crítica da literatura sobre relações raciais no Brasil, constatando que o papel de “raça” ou cor no processo estratificatório ou é simplesmente desconsiderado, no caso das análises que vêem o preconceito e a discriminação como um mero epifenômeno das relações de classe, ou é então minimizado, quando a verificação da existência conspícua de comportamentos e atitudes discriminatórias é explicada como constituindo um “arcaísmo” evanescente do passado escravista. Nesses trabalhos foi enfatizada a funcionalidade da discriminação racial como instrumento de desqualificação de grupos sociais no processo de competição por benefícios simbólicos e materiais, resultando em vantagens para o grupo branco em relação aos grupos não-brancos (preto e pardo). Tentamos mostrar que preconceito e discriminação raciais estão intimamente associados à competição por posições na estrutura social, refletindo-se em diferenças entre os grupos de cor na apropriação de posições na hierarquia social.

Conforme Telles, Hasenbalg concluiu que o racismo é compatível com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, visto que

Hasenbalg acreditava que a dominação racial e o status inferior dos negros persistiria, porque o racismo havia adquirido novos significados desde a Abolição e continuaria a atender interesses materiais e simbólicos dos brancos dominantes, através da desqualificação dos negros como

concorrentes. Baseando-se amplamente em dados estatísticos oficiais, Hasenbalg e Nelson do Valle Silva elaboraram uma série de estudos sobre a desigualdade racial em matéria de renda, educação, ocupação e mortalidade infantil ao longo dos anos 80. Após seus estudos, restou pouca dúvida no mundo acadêmico sobre a existência de desigualdades e discriminação racial no Brasil. (TELLES, 2003, p. 22).

Hasenbalg (1999) enfatiza que os negros foram excluídos do mercado de trabalho após o fim da escravidão, não por motivo de inaptidão para o trabalho, mas pela política de imigração realizada pelo Estado, cujo objetivo era embranquecer a população brasileira. Essa exclusão dos negros no mercado de trabalho após a escravidão causou-lhes grandes prejuízos, uma vez que não participaram da melhor fase econômica do país, a agricultura cafeeira e o início da industrialização brasileira, tampouco receberam qualquer apoio nesses períodos.

O que se pode perceber é que as práticas discriminatórias herdadas do período da escravidão foram somadas ao processo de exclusão do negro no mercado de trabalho (exclusão realizada através da política da imigração), impedindo o crescimento da população negra nas diversas áreas, dentre elas: educação, mercado de trabalho, renda e moradia. Assim,

práticas discriminatórias e a violência simbólica inerente a uma cultura racista têm limitado as oportunidades educacionais disponíveis para os não-brancos muito mais que para os brancos da mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos não-brancos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que os dos brancos. A partir disto, pode-se concluir que não será através do processo de mobilidade social individual que o Brasil irá se aproximar de uma situação de maior igualdade entre grupos raciais. (HASENBALG & SILVA, 1999, p. 40).

De acordo com Hasenbalg & Silva (1999), a população negra tende a manter-se na base da pirâmide social, devido a mecanismos de exclusão (preconceitos raciais e discriminação) intensamente associados à competição por posição melhor ou de prestígio no mercado de trabalho. Isso resulta numa acentuada disparidade social, que estabelece para grupos de cor uma posição quase sempre inferior, dificultando sua mobilidade social.

Hasenbalg afirma que o déficit da mobilidade dos não-brancos para os níveis mais elevados da estrutura ocupacional relaciona-se a

1) processos discriminatórios que operam nas fases do ciclo de vida anteriores ao ingresso no mercado de trabalho, limitando a aquisição de educação formal, e 2) discriminação racial no mercado de trabalho. O horizonte de mobilidade social dos não-brancos é restringido por discriminações que atuam nas fases pré-mercado de trabalho e no próprio mercado de trabalho. (HASENBALG, 1999, p. 28).

Assim, podemos perceber que a hierarquia racial imposta pela economia escravocrata deixou resquícios para a sociedade brasileira. Conforme Moura, “o negro tem uma trajetória que bem demonstra os mecanismos de barragem étnica que foram estabelecidos historicamente contra ele na sociedade branca”. (MOURA, 1988, p. 8). Ao longo do período histórico, os negros não foram compensados socialmente nem tiveram oportunidades de se igualar aos brancos. De acordo com Moura, os negros sofrem com

bloqueios estratégicos que começam no próprio grupo familiar, passam pela educação primária, a escola de grau médio até a universidade, passam em certos espaços profissionais; passam também nos contatos entre sexos opostos, nas barreiras aos casamentos interétnicos e também pelas restrições múltiplas durante todos os dias, meses e anos que representam a vida de um negro. (MOURA, 1988, p. 8).

Os estudos dos autores mencionados anteriormente, acerca da estratificação social e desigualdades sociais no Brasil, indicam que a raça é uma categoria que deve ser avaliada, pois está intrinsecamente relacionada às desigualdades entre as diferentes pessoas de cor, sendo uma variável analítica capaz de explicar as desigualdades entre brancos e negros no acesso aos bens e serviços para uma boa qualidade de vida.

1.3.5- Breve Análise das Vertentes Teóricas

A peculiaridade da forma como foram construídas as relações raciais brasileiras contribuíram para a grande quantidade de pesquisas acerca da questão racial, conseqüentemente, o grande número de resultados controversos. A pluralidade de correntes científicas e pesquisas, conforme demonstrado anteriormente, antes de ser considerada um problema, deve ser vista como uma possibilidade de analisar determinado objeto de estudo a partir de diferentes ângulos. No entanto, o ponto chave da questão encontra-se na forma de

como apropriar desses conceitos e resultados para além do campo científico, ou seja, na trama das relações sociais.

Passemos a analisar as correntes teóricas. Os países europeus apropriaram-se de pesquisas do campo das Ciências Biológicas, teoria eugenista, para justificar seu desenvolvimento e validar sua dominação econômica. Com isso, instauraram no mundo o racismo científico que, no Brasil, impulsionou a política de imigração europeia, ou seja, o ideal de branqueamento da população. Pode-se perceber que o Estado Brasileiro adotou como um de seus projetos de desenvolvimento o branqueamento da população no final do século XIX.

O racismo científico consiste em uma corrente teórica que influenciou para sempre as escolhas da humanidade, em especial no caso brasileiro, já que uma política foi criada baseada nessa vertente. Assim, o racismo científico possui resultados no campo empírico, na arena das relações sociais. Hasenbalg salienta que a perda de legitimidade dessa corrente teórica, por volta de 1930-1940, “não evitou que esse ideal criasse raízes profundas no grupo cuja desapropriação era esperada, levando tendencialmente o próprio povo negro à sua autonegação”. (HASENBALG, 1996, p. 236).

No que se refere à corrente teórica da democracia racial, esta foi construída por intelectuais a partir de conceitos e ideias pré-existentes acerca das particularidades das relações raciais brasileiras. Hasenbalg (1996) enfatiza que a democracia racial tem como base a reconstrução poética do passado escravista, a proclamação da superioridade das relações raciais desenvolvidas no sistema escravista brasileiro, com forte apego à miscigenação, vista como definidora da tolerância racial.

A democracia racial também foi defendida pelo Estado, após o fracasso da teoria do branqueamento, sendo até mesmo utilizada como discurso definidor da identidade nacional pelo Estado brasileiro. Isso pode ter contribuído para que as ideias dessa corrente fossem parcialmente incorporadas ao senso comum da população brasileira. Hasenbalg ratifica o posicionamento do Estado brasileiro em relação à democracia racial e acrescenta que “ao se falar ou agir contra essa definição pode-se incorrer em custos políticos e sociais elevados. Um desses custos é a sempre repetida acusação de se tentar importar um problema que inexistente na sociedade brasileira”. (HASENBALG 1996, p. 236).

Na busca pelo desenvolvimento, a vertente da democracia racial apresentou-se com uma leitura da realidade racial mais apropriada para o caso brasileiro do que a corrente do

racismo científico. Em oposição à primeira vertente, a raça foi relegada a um lugar secundário na atribuição da posição dos indivíduos no sistema de estratificação social, ou seja, os negros e mestiços encontram-se na base da hierarquia social devido às condições generalizadas de subdesenvolvimento e pobreza e não devido à raça (HASENBALG, 1996).

A vertente denominada mito da democracia racial, defendida pela escola paulista, produziu ampla documentação confirmando a existência de preconceitos e discriminação racial, refutando a democracia racial. No entanto, essa corrente não foi incorporada no discurso popular brasileiro como o racismo científico e a democracia racial. Talvez pelo fato de o Estado brasileiro, no período militar, estabelecer a temática racial como uma questão de segurança nacional, passando a difundir a democracia racial e afastando a maioria dos pesquisadores das relações raciais ligados à escola paulista, com o objetivo de silenciar a denúncia do mito da democracia racial.

Essa vertente busca evidenciar as funções sociais do preconceito racial, antes e depois da abolição, quando o preconceito racial assume a função de preservar os privilégios da fase escravocrata para as oligarquias dominantes, em sua maioria branca.

Posteriormente, com o fim da ditadura militar, ressurgem novas pesquisas sobre a questão racial brasileira, constituindo assim a corrente relacionada à cor/raça e estratificação racial. Conforme Hasenbalg (1996), desta vez a produção acadêmica destinou-se a ampliar a temática, refinar as técnicas e áreas de investigação desenvolvidas no projeto da UNESCO e continuadas pela escola paulista. No que se refere à interpretação das desigualdades sociais, essa vertente deixou de enfatizar a herança do passado escravista e passou a destacar as práticas racistas e discriminatórias do presente, que operam no sentido de perpetuar essas desigualdades. Conforme Hasenbalg,

os resultados das pesquisas mais recentes são de estarrecer os que ainda acreditam na neutralidade do critério racial em matéria de apropriação das oportunidades sociais. Eles demonstram que negros e mestiços (pretos e pardos na denominação oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou não brancos, como chamamos alternativamente) estão expostos a desvantagens cumulativas ao longo das fases do ciclo de vida individual, e que essas desvantagens são transmitidas de uma geração para outra. (HASENBALG, 1996, p. 239).

As vertentes cor e estratificação social aprofundaram e evidenciaram as grandes disparidades entre negros e brancos no Brasil. Entretanto, o que se encontra no discurso

popular são resquícios do racismo científico e, principalmente, a defesa da democracia racial. Os resquícios do racismo científico contribuem para que práticas de preconceitos e discriminações raciais – sutis e veladas – perpetuem, mas o discurso da democracia racial faz com que não se aceite admitir esse racismo.

As pessoas não se iludem com relação ao racismo no Brasil; sejam brancas, negras ou mestiças, elas sabem que existem preconceito e discriminação racial. O que o mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social pela qual se deve evitar falar em racismo, já que essa fala se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação. (HASENBALG, 1996, p. 244).

Os estudos dessa vertente, apontando as desigualdades raciais, surgem desde a década de 70. Porém, somente na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de Agosto e 8 de Setembro de 2001, o Estado brasileiro admite publicamente ser um país com alto grau de discriminação e desigualdades raciais. Vale salientar que, nesse evento, o Brasil assume o compromisso de criar mecanismos para diminuir as disparidades que atingem alguns grupos, entre eles, os negros. A partir de então, o país passa a criar as principais políticas públicas para negros. Atualmente essa vertente vem sendo defendida principalmente pelo Estado, pela academia e por alguns segmentos sociais, como o movimento negro.

Como pode ser observado, existe uma variedade de vertentes teóricas acerca das relações raciais no Brasil. Contudo, elas têm origem e apropriação distintas no contexto da sociedade brasileira. Isso contribuiu para a configuração de relações raciais difusas e ambíguas, ou seja, um pensamento social diferenciado em relação à raça. Isso ocasiona sérios resultados para a sociedade brasileira, haja vista que se construiu um sistema de relações sociais que, no discurso, defende ser uma sociedade plural; a única a vivenciar a democracia racial, mas que, na prática, produz discriminação e desigualdades raciais.

CAPÍTULO II

CLASSIFICAÇÃO RACIAL

Partimos do pressuposto de que compreender o ato eminentemente social de classificar consiste em uma etapa primordial deste trabalho. O primeiro sub-item deste capítulo discute o processo histórico da classificação racial. No segundo, discute-se os sistemas de classificação racial presentes no Brasil: sistema de classificação racial oficial, classificação racial do discurso popular e o sistema de classificação racial do movimento negro. Conhecer e compreender a pluralidade de sistemas de classificação racial e as particularidades de cada sistema possibilitará atingir uma análise mais profunda das relações raciais brasileiras, bem como do objeto de estudo, a classificação racial no ambiente escolar e no Censo Escolar.

Para melhor compreensão do sistema de classificação racial brasileiro, no terceiro sub-item realiza-se uma comparação entre Brasil e Estados Unidos. Comparar o sistema de classificação brasileiro com outro país possibilita a compreensão da influência da raça nas relações sociais e como ocorre a manifestação dessas relações.

Assim, apreender os intensos processos históricos que contribuíram para a construção do pensamento social em torno da classificação racial, principalmente em torno das categorias branco e preto, torna-se de fundamental importância para realizar uma análise crítica das relações sociais estabelecidas no âmbito da classificação racial.

2.1- Breve Histórico

Classificar é uma ação que faz parte da natureza do homem; afinal é a partir da definição de semelhanças e diferenças que estabelecemos as nossas relações sociais. Assim como classificamos os diferentes objetos, o homem também classifica a heterogeneidade humana. Munanga (2003b), no texto “Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia”, apresenta um histórico da classificação racial:

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam

servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humano. Todos nós já brincamos um dia, classificando nossos objetos em classes ou categorias, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença. (MUNANGA, 2003b, s. p.).

O conceito de raça foi primeiramente usado na história das ciências naturais, na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Nessa perspectiva, o Sueco Carl von Linné, popularmente reconhecido em Português como Lineu (1707-1778), utilizou esse conceito para classificar as plantas em raças ou classes, classificação já refutada (MUNANGA, 2003b).

Conforme Munanga, em 1684, o francês François Bernier aplica o termo no “sentido moderno da palavra para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças”. (MUNANGA, 2003, s. p.). Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, onde os Francos de origem germânica se consideravam raça distinta superior, pura e com habilidade e aptidões especiais para administrar e até escravizar os Gauleses, identificados como plebe, inferiores. Conforme explicita o autor, o conceito de “raça pura” foi transportado para o campo das relações sociais para legitimar a dominação entre classes sociais (MUNANGA, 2003b).

Ainda segundo o autor, até o XVII a explicação das raças perpassa pela Teologia, representada pelo mito dos Três Reis Magos, cujos personagens representam três raças, sendo Baltazar considerado o negro. No entanto, nesse mito não há representante indígena, o que provoca muitas dúvidas em relação às raças que compõem a humanidade. Diante dessa falta de explicação, no séc. XVIII, século das luzes, os iluministas recusam as explicações da igreja e passam buscar uma explicação baseada na razão, lançam novamente o conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear outras raças diferentes, conforme relata o estudioso:

Na história da ciência, a classificação dos seres vivos começa na Zoologia e na Botânica. Era importante encontrar categorias maiores por sua vez subdivididas em categorias menores e subcategorias e assim adiante. Os termos para designar as categorias são como todos os fenômenos lingüísticos convencionais e arbitrários. Assim as principais categorias foram as divisões filo e sub-filo, a classe, a ordem e a espécie. Como homens, pertencemos ao filo dos cordados, ao sub-filo dos vertebrados (como os peixes), à classe dos

mamíferos (como as baleias), à ordem dos primatas (como os grandes símios) e à espécie humana (*homo sapiens*) como todos os homens e todas as mulheres que habitam nossa galáxia. Somos espécie humana porque formamos um conjunto de seres, homens e mulheres capazes de constituir casais fecundos, isto é, capazes de procriar, de gerar outros machos e outras fêmeas. Sem a classificação, não é possível falar de milhões de espécies de animais do universo conhecido. Apenas, no seio da espécie *homo-sapiens* (*homo sábio*), a que pertencemos, somos hoje cerca de 6 bilhões de indivíduos. Nessa enorme diversidade humana que somos, da mesma maneira que distinguimos o babuíno do orangotango, não podemos confundir o chinês com o pigmeu da África, o norueguês com o senegalês, etc. (MUNANGA, 2003b, s. p.).

De acordo com Munanga (2003b), no processo de classificar é necessário estabelecer critérios claros e objetivos, com embasamento na diferença e na semelhança. A cor da pele foi considerada como uma característica principal a ser considerada para classificar a raça, sendo considerado um “divisor d’água entre as chamadas raças”. Sendo a espécie humana dividida em três raças: branca, negra e amarela. A cor da pele, bem como a cor dos cabelos e olhos é definida pelo grau de concentração de melanina, ou seja, quanto maior o grau de concentração de melanina mais a pele, os cabelos e os olhos são escuros. Apesar de estabelecer diferenças, a concentração de melanina é um critério “artificial”, conforme Munanga “apenas menos de 1% dos genes que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos”. (MUNANGA, 2003b, s. p.).

Outros critérios foram acrescentados no século XIX, como o formato do nariz, dos lábios, crânio, queixo, etc. No entanto, foi comprovado que essa característica não serviria como critério para classificar:

O crânio alongado, dito dolicocefalo, por exemplo, era tido como característica dos brancos “nórdicos”, enquanto o crânio arredondado, braquicefalo, era considerado como característica física dos negros e amarelos. Porém, em 1912, o antropólogo Franz Boas observara nos Estados Unidos que o crânio dos filhos de imigrantes não brancos, por definição braquicefalos, apresentavam tendência em alongar-se. O que tornava a forma do crânio uma característica dependendo mais da influência do meio, do que dos fatores raciais. (MUNANGA, 2003b, s. p.).

Com o avanço da Ciência no século XX, em especial no campo da Genética Humana, descobriu-se que o sangue possuía os “critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças” (MUNANGA, 2003b, s. p.). Realizou-se

o cruzamento de todos os critérios possíveis até então: cor da pele, morfológicos e químicos, dando origem a várias raças e inúmeras sub-raças:

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem.

A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças. O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico.

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram (*sic*) erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. (MUNANGA, 2003b, s. p.).

O processo de classificar os grupos humanos, em si, não causa problema algum, o que gerou o racismo foi transportar classificações do campo biológico para o campo das relações sociais, até mesmo utilizando essas classificações para legitimar processos de poder, dominação, escravidão e extermínio através da agregação nessas classificações de valores positivos para uns e negativos para outros.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2003b, s. p.).

A Biologia já estabeleceu o consenso de que raça não existe. Mas no imaginário coletivo¹⁷ as representações de diferentes raças se mantêm e ainda servem de base para as relações sociais. Como bem salientou Munanga, “é a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares”. (MUNANGA, 2003b, s. p.). Diante da conclusão da biologia da não existência de raças, chegou-se a sugerir que esse conceito fosse abolido do meio científico. No entanto, ele continuou a ser utilizado, em especial nas Ciências Sociais, haja vista que uma vez transportada para o campo das relações sociais a raça passou a ser um dos principais conceitos a explicar a realidade social, já que a noção de raça foi utilizada como justificativa para diversas escolhas que marcaram para sempre a história das relações humanas. Assim, torna-se fundamental para as Ciências Sociais “o uso desse conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão” (MUNANGA, 2003b, s. p.). Para o autor,

a diversidade genética é absolutamente indispensável à sobrevivência da espécie humana. Cada indivíduo humano é o único e se distingue de todos os indivíduos passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imunológico e fisiológico, mas também no plano dos comportamentos. É absurdo pensar que os caracteres adaptativos sejam no absoluto “melhores” ou “menos bons”, “superiores” ou “inferiores” que outros. Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso,

¹⁷ “A associação dos homens (indivíduos), sua síntese, produz um todo (realidade social) que se sobrepõe às partes que o formam. Essa realidade *sui generis* é o que Durkheim chama de consciência coletiva, na qual são eliminadas ou minimizadas as diferenças individuais, dando lugar a uma “unidade” cuja vida se manifesta pela constituição e ação de “representações coletivas”. Nossos julgamentos, diz ele, são a cada instante mutilados e deformados por “julgamentos inconscientes”, e apenas vemos aquilo que nossos preconceitos permitem, ignorando tais preconceitos (DURKHEIM, 1986, p. 35). Os modos de agir individuais, o sentir e o pensar socialmente são, pois, “efeitos” psíquicos, provocados pelos “meios próprios da consciência coletiva” em sua ação sobre os indivíduos. Está dado, assim, o caráter “objetivo” das representações coletivas: assim como as representações individuais – que mesmo sendo produzidas por ações e reações permitidas pelos elementos nervosos, têm existência por si e são passíveis de observação –, as representações coletivas, embora produzidas por ações e reações entre os indivíduos, deles são independentes. Como “fatos sociais” elas, inerentemente, têm existência por si (podem ser encaradas como “coisas”), exercem poder coercitivo, são exteriores e anteriores aos indivíduos. Para Durkheim, portanto, as representações coletivas teriam uma existência concreta, uma “materialidade” que se manifestaria não apenas no comportamento dos membros de uma sociedade, por meio da socialização e internalização de valores, mas na estrutura jurídica e organizacional de uma formação social, nos mecanismos de controle social, nos critérios e formas de sanção e recompensa, etc.”. (XAVIER, 2002, p. 21-22).

elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade. (MUNANGA, 2003b, s. p.).

A classificação racial atualmente constitui-se como um processo de reconhecimento da diferença e da diversidade étnica e cultural e não na implicação de características de superioridade ou inferioridade racial. Conforme Taylor (2005), o reconhecimento é algo vital para a formação da identidade de qualquer indivíduo. Logo, o correto reconhecimento étnico racial acarretará em um indivíduo dotado de autoconfiança e auto-estima. Caso contrário, se houver recusa do reconhecimento ou um reconhecimento distorcido, até mesmo negativo, isso resultará em um indivíduo oprimido, haja vista que esse indivíduo interioriza em si a concepção e imagens derivadas das representações coletivas. Portanto, a teoria de reconhecimento de Charles Taylor (2005) nos permite ter melhor compreensão da raça para o desenvolvimento das relações sociais no Brasil.

Além de colaborar no processo de reconhecimento e na diversidade étnica da população, a classificação racial tem sido importante ferramenta para verificar os impactos das teorias racistas para alguns grupos. Cada sociedade desenvolveu o seu próprio sistema de classificação racial. A seguir abordaremos os sistemas utilizados no Brasil.

2.2- Os Sistemas de Classificação Racial no Brasil

Não existe uma regra de classificação racial para todos os países. Cada nação adota seu próprio sistema de identificação racial. Os Estados Unidos da América, por exemplo, adotam o sistema birracial, baseado na hipodescendência, conhecido como a regra da uma gota de sangue. Qualquer pessoa com um pouco de ascendência negra é considerada negra. Esse sistema utiliza duas categorias: brancos e não-brancos; não existem as categorias intermediárias, como: moreno, mulato, pardo, etc. Diferentemente dos norte-americanos, de acordo com Telles (2003), o Brasil atualmente possui três grandes sistemas de classificação racial para caracterizar a grande maioria da população. Esses sistemas partem de um continuum de cores: do branco ao negro. São eles:

(1) os censos com suas três categorias (branco, pardo e preto) ao longo de um continuum; (2) o discurso popular que utiliza categorias múltiplas, inclusive o termo especialmente ambíguo moreno e (3) o sistema do

movimento negro, cada vez mais adotado, que geralmente usa o termo negro e branco. (TELLES, 2003, p. 105).

Ao longo desses três grandes sistemas de classificação racial podem ser utilizados diversos critérios e formas para definir a classificação racial: autoclassificação racial; heteroclassificação racial; caracteres fenotípicos; árvore genealógica; entre outros.

A variedade de critérios e formas gera grande dificuldade para realizar a classificação racial no Brasil. A Universidade de Brasília – UnB, por exemplo, tornou-se notícia nacional devido ao fato de ter enfrentado problemas no processo de classificação racial ao instituir o sistema de cotas. As universidades têm autonomia para adotar os critérios de seleção dos alunos pelo sistema de cotas. De posse desse direito, a UnB utilizou o critério da análise fenotípica do candidato. A adoção desse critério fez com que a universidade ficasse conhecida por estabelecer um “tribunal racial”. Esse critério provocou uma série de questionamentos e contestações, afinal qual a definição de fenótipo do preto e do pardo brasileiro? Qual profissional está habilitado a definir o fenótipo do brasileiro?

Ao analisar o sistema de cotas no Brasil, O Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação – IPAE (2010, s. p.) descreve vários relatos conflitantes de alunos que tentaram ingressar na UnB:

Os responsáveis pelo vestibular da UnB por diversas ocasiões reiteraram que a meta da comissão era a de analisar as características físicas, visando identificar traços da raça negra. Esse objetivo gerou constrangimentos diversos e dilemas identitários de não pouca monta entre os candidatos ao vestibular, devido às dúvidas de se os critérios seriam mesmo o de aparência física (negra) ou de (afro) descendência. A candidata Ana Paula Leão Paim, a princípio na dúvida sobre se se declararia “negra”, foi convencida pelo argumento da mãe, que lhe disse que sua ‘tataravó era escrava’. Contudo, ainda assim, Ana Paula estava preocupada pois, segundo ela, ‘pela fotografia não dá para analisar a descendência’. Outra candidata, Elizabete Braga, que ‘não se intimidou com a fotografia’, comentou: ‘Minha irmã não seria considerada negra, por exemplo. Ela é filha de outro pai, tem a pele mais clara e o cabelo mais liso’ (BORGES, 2004). Ricardo Zanchet, um candidato que se declarou ‘negro’, ainda que ‘com a pele clara, cabelo liso e castanho... nem de longe lembra[ndo] um negro’, e cuja classificação não foi aceita pela comissão, afirmou: ‘Vou levar a certidão de nascimento de meu avô e mostrar a eles (...) Se meu avô e minha bisavó eram negros, eu sou fruto de miscigenação e tenho direito’ (PARAGUASSÚ, 2004) (...).

Em 2004, o irmão da candidata Fernanda Souza de Oliveira, filho do mesmo pai e da mesma mãe, foi considerado “negro”, mas ela não. Em 2007, os gêmeos idênticos Alex e Alan Teixeira da Cunha foram considerados de “cores diferentes” pela comissão da UnB. Em 2008, Joel Carvalho de Aguiar foi considerado “branco” pela Comissão, enquanto sua filha Luá Resende

Aguiar foi considerada “negra”, mesmo, segundo Joel, a mãe de Luá sendo “branca”. (IPAE, 2010, s. p.).

Foram vários os casos enfrentados pela UnB no processo de classificação racial para o acesso ao sistema de cotas. Esse fato demonstrou como é complexo o processo de classificação racial no Brasil, o que não diminui a importância desse processo. Por mais que a universidade tivesse estabelecido o critério fenotípico, vários estudantes confundiram com outros critérios como o de ascendência e o de autoclassificação de pertença. No entanto, o próprio sistema de classificação fenotípica apresenta contradições, afinal como dois irmãos gêmeos idênticos podem ser classificados racialmente em categorias diferentes, um como branco e outro como negro. Com o intuito de fugir desse dilema, a maioria das universidades brasileiras tem adotado o sistema de cotas/reserva de vagas raciais utilizando dois critérios associados: a autodeclaração racial e a renda.

A seguir apresentaremos os sistemas de classificação racial no Brasil, uma vez que conhecer esses sistemas permitirá análise mais profunda sobre a classificação racial no país.

2.2.1- 1º Sistema de Classificação: Cor/Raça nos Censos Populacionais Brasileiros

Com a finalidade de conhecer melhor a composição populacional do país, são realizados os Censos Demográficos¹⁸. Entre os dados levantados encontram-se a cor dos brasileiros. Desde que o Brasil era colônia de Portugal contagens populacionais aconteciam, porém sem nenhum controle e sistematização. Piza & Rosemberg (1999) analisam como a categoria cor, sinônimo de raça no Brasil, tem sido trabalhada nos censos demográficos:

¹⁸ O Censo Demográfico é uma pesquisa realizada pelo IBGE a cada dez anos. Através dele, reúnem-se informações sobre toda a população brasileira; única pesquisa que conta toda a população, nas demais pesquisas é feita por amostragem. O primeiro Censo aconteceu em 1872 e recebeu o nome de Recenseamento da População do Império do Brasil. O mais recente foi o Censo 2010; antes dele, o IBGE realizou o Censo 2000. No Censo, os pesquisadores do IBGE visitam todos os domicílios (local estruturalmente separado e independente, que se destina a servir de habitação a uma ou mais pessoas, ou que esteja sendo utilizado como tal) do país para aplicar um questionário. Depois de percorrer todos os cantos do Brasil, indo de casa em casa, os pesquisadores organizam e analisam as informações coletadas nos questionários. Em seguida, divulgam os resultados em uma série de publicações sobre os temas estudados. Os resultados do Censo Demográfico são importantes para a sociedade ter informações atualizadas sobre a população e para o governo planejar suas ações de forma mais adequada. (BRASIL, 2012).

A coleta de dados censitários no Brasil não é recente. Marcílio (1974) propõe a existência de três períodos distintos na demografia brasileira. O primeiro, que a autora chama de pré-estatístico, vai do início da colonização até a metade do século XVIII e caracteriza-se pelas poucas estimativas gerais, normalmente aceitas pelos demógrafos, apesar de não incluírem a população de índios que vivia fora do contato com o branco. O segundo momento – proto-estatístico – inicia-se na segunda metade do século XVIII e termina com o primeiro recenseamento geral, em 1872. O terceiro período, chamado de era estatística, tem início em 1872 e reproduz-se na série de censos realizados posteriormente, mantendo-se a data de 1940 para a inclusão do Brasil entre os países que realizam censos periódicos, por métodos modernos de coleta e publicados sistematicamente por um órgão especializado – o IBGE. (MARCÍLIO, *apud* PIZA & ROSEMBERG, 1999, p. 124).

Foram realizados 12 censos demográficos no Brasil, contados a partir do Censo de 1872, ano em que se deu início à era da estatística, ainda que de forma elementar, conforme demonstra o Quadro nº 01:

QUADRO 01 - CENSOS DEMOGRÁFICOS BRASILEIROS E SEUS RESPECTIVOS TERMOS DE CLASSIFICAÇÃO RACIAL

Quant.	Ano Censitário	Termos de classificação				
		Branco	Preto	Pardo	Caboclo (indígenas e seus descendentes)	
1	1872	Branco	Preto	Pardo	Caboclo (indígenas e seus descendentes)	
2	1890	Branco	Preto	Caboclo	Mestiço (resultado da união de brancos e pretos)	
3	1900	Não incluíram a variável cor/raça nessa coleta de dados.				
4	1920	Não incluíram a variável cor/raça nessa coleta de dados.				
5	1940	Branco	Preto	Amarelo	Pardo	
6	1950	Branco	Preto	Amarelo	Pardo	
7	1960	Branco	Preto	Amarelo	Pardo	
8	1970	Não incluíram a variável cor/raça nessa coleta de dados.				
9	1980	Branco	Preto	Amarelo	Pardo	
10	1991	Branco	Preto	Amarelo	Pardo	Indígena
11	2000	Branco	Preto	Amarelo	Pardo	Indígena
12	2010	Branco	Preto	Amarelo	Pardo	Indígena

Fonte: Construído a partir de pesquisa bibliográfica.

Conforme Piza & Rosemberg (1999), o Censo de 1872 foi realizado de forma rudimentar, marcado pela presença de dados de registros paroquiais, com qualidade e valores desiguais e não apresentavam os critérios utilizados no processo de coleta dos dados. A cor da população era

estabelecida para todos os quesitos, como subtópico da condição social, então dividida entre livres e escravos. Os termos escolhidos para classificar a população foram: branco, preto, pardo e caboclo. Pardos são compreendidos como resultantes da união de pretos e brancos; caboclos são os indígenas e seus descendentes. Considerando que os termos branco, preto e pardo são cores e caboclo possui raiz na origem racial, o Censo de 1872 parece ter usado um critério misto de fenótipos e descendência para a caracterização racial da população. (PIZA & ROSEMBERG, 1999, p. 124).

Assim sendo, a categoria pardo é o termo adequado para as pessoas oriundas da mistura racial. “Esse termo, embora seja frequentemente usado como substituto para mulato ou para identificar pessoas com mescla de branco e negro, também pode incluir outras categorias como os caboclos, isto é, indígenas aculturados ou pessoas com ascendência predominantemente indígena” (TELLES, 2003, p. 106). Daí a complexidade do termo pardo.

O que se percebe é que desde o início do processo de classificação racial brasileiro ocorre a mistura entre dois processos de caracterização divergentes: a cor e a ascendência. De acordo com Telles (2003), o Censo de 1872 foi o único censo nacional realizado no período escravagista, quando a população Brasileira era de aproximadamente 10 milhões de pessoas. De acordo com o autor, o resultado desse censo explicitava que

37% da população eram compostos por brancos, 44% por mestiços e 19% por pretos. A categoria “mestiço” em 1872 era composta de pardos (42%) e caboclos (1,8%), sendo que esta última subcategoria se referia às pessoas de origem predominantemente indígena. (TELLES, 2003, p. 47).

O Censo de 1890 informou dados da população geral e por estado civil, utilizando o termo branco, preto, caboclo e mestiço. Além disso, continuou a utilizar dois termos de caracterização de bases diferentes, uma vez que mestiço¹⁹ se referia ao descendente de

¹⁹ - Descendentes de indivíduos de etnias diferentes.

brancos e pretos e caboclos²⁰ e estava relacionado à descendência (PIZA & ROSEMBERG, 1999). O Censo de 1890 foi o primeiro censo após a Abolição e já apresentava a influência da imigração europeia. “A porcentagem da população branca em relação à população total do Brasil aumentou de 37% para 44% entre 1872 e 1890. A população mestiça decresceu de 44% para 41% e a população negra caiu de 19% para 15%” (TELLES, 2003, p. 47).

Conforme informa a Quadro nº 02, os Censos de 1900 e 1920 não retrataram a variável cor/raça em sua coleta de dados, sob a seguinte justificativa:

(...) as respostas [ocultam] em grande parte a verdade, especialmente com relação aos mestiços, muito numerosos em quase todos os Estados do Brasil, e de ordinário os mais refratários à cor original a que pertencem [...] sendo que os próprios indivíduos nem sempre podem declarar sua ascendência, atendendo a que em geral o cruzamento ocorreu na época da escravidão ou em estado de degradação social da progenitora do mestiço. Além do mais a tonalidade da cor da pele deixa a desejar como critério discriminativo, por ser elemento incerto (...) (LAMOUNIER, *apud* PIZA & ROSEMBERG, 1999, p. 125).

A justificativa apresentada para a exclusão da variável cor do censo de 1900 e 1920 demonstra a dificuldade na coleta desse dado, principalmente devido ao fato de utilizarmos um sistema de classificação misto baseado na cor e na ascendência, o que gera dúvidas no entrevistado ao ser solicitado para se definir. No dizer de Telles “provavelmente, a ausência de dados sobre raça nesses anos deu-se em virtude da intenção da elite de mascarar a importância da composição racial do país, e por causa dos poucos recursos aplicados no recenseamento na época”. (TELLES, 2003, p. 49). Nas décadas de 1910 e 1930 não ocorreram censos demográficos devido às duas Guerras Mundiais.

O censo de 1940 marca o início da série de censos decenais, que contou com as contribuições do italiano Giorgio Mortara²¹. A partir de então, o Brasil aumenta sua capacidade técnica no que se refere aos censos. De acordo com Telles (2003), como fruto do esforço de modernização do governo Vargas, o Brasil realizou um censo moderno em 1940.

²⁰ -Antiga designação de indígena.

²¹ A nomeação de Giorgio Mortara como diretor do primeiro censo moderno do Brasil, em 1940, também foi importante, para a inclusão da questão sobre raça e para que esta fosse a variável-chave para diferenciar a população brasileira nos censos publicados em 1940 e 1950. Mortara foi um estatístico e demógrafo importante em sua terra natal, a Itália, mas, por ser judeu, o regime fascista o forçara a demitir-se de cargos acadêmicos importantes e ele aceitou o convite para dirigir o censo brasileiro. Consciente das implicações do conceito de raça na Itália e a despeito da linha oficial do governo brasileiro, Mortara fez da raça uma variável importante na coleta e análise de dados do censo brasileiro (TELLES, 2003, p. 56).

Utiliza os termos branco, preto, pardo e amarelo. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE²², criado em 1938, é o órgão governamental responsável pela formulação e coletânea dos censos populacionais a cada década.

Os resultados desse censo revelaram que a imigração européia em massa havia deixado o Brasil mais próximo de sua meta de branqueamento (...) 64% dos brasileiros eram brancos em 1940, um incremento de 20 pontos percentuais desde 1890. Nesse mesmo período, o tamanho relativo da população negra quase não mudou, enquanto a proporção da população de raça misturada caiu para mais da metade, de 41% para 20%. Em números absolutos, a população brasileira mais que quadruplicou, passando de 10 milhões em 1872 para 41 milhões em 1940. A população branca cresceu mais do que seis vezes, a população preta se quadruplicou, enquanto a população de raça misturada, pardos, apenas dobrou de tamanho. Provavelmente, o declínio no tamanho da população parda resultou tanto na queda no casamento interracial, sobretudo por causa da grande marginalização dos negros e pardos nesse período (ANDREWS, 1992), quanto dos níveis relativamente altos de endogamia entre as etnias imigrantes, cujas interações sociais devem ter sido limitadas pela língua, costumes e instituições culturais. A mudança de categorias da população de sangue misturado, de mestiço e caboclo para pardo, também pode ter gerado uma subestimação da população parda e uma superestimação da população preta (...) Ainda que o crescimento da população branca e a diminuição da população parda pudessem dar certo otimismo aos adeptos do branqueamento, como Lacerda e Roquette-Pinto, o fato de que a proporção da população preta não mudara no período certamente os desencorajava. (TELLES, 2003, p. 56-57).

Os Censos de 1950 e 1960 utilizaram os mesmos termos do Censo de 1940: branco, preto, pardo e amarelo. Entretanto, o Censo de 1970 não coletou informações sobre a cor/raça da população brasileira. Nesse período o Brasil vivia o regime da ditadura; o governo militar via no movimento negro uma ameaça. Visando acabar com o movimento negro, o governo da ditadura militar promoveu a ideologia da democracia racial, bem como reprimiu através de violência qualquer manifestação do movimento negro. Exilavam os pesquisadores da área das relações raciais que viessem a criticar a democracia racial. Também proibiu acusar o governo de racista ou levantar questões sobre racismo e raça (TELLES, 2003).

²² A data oficial de criação do IBGE é 29 de maio de 1936, ocasião em que foram regulamentadas as atividades do Instituto Nacional de Estatística – INE. Posteriormente, com a extinção da INE, foi instituído em 26/01/1938 o IBGE, composto pelo Conselho Nacional de Estatística (criado em 17/11/1936), Conselho Nacional de Geografia (criado em 24/03/1937) e a Comissão Censitária Nacional, organizada em 02/02/1938 (PENHA, 1993).

No Censo de 1991 ocorre a inclusão de mais uma categoria racial, a indígena, como informa Telles:

De 1940 a 1991, os censos começaram a mostrar que a miscigenação seria a principal força de transformação na composição racial do Brasil. Nesse período, houve grandes avanços à meta de branqueamento, pois a população preta minguara de 15% para 5%. No entanto, a população branca também declinou de seu apogeu de 64% em 1940 para 52% em 1991, aumentando em 2000 para 54%. A população parda foi a única que acusou crescimento, mais do que dobrando sua proporção, de 21% para 43% no mesmo período. Portanto, a segunda metade do século XX seria caracterizada pelo empardecimento e não pelo branqueamento *stricto sensu*. (TELLES, 2003. p. 61).

Diferente dos dados apresentados no Censo de 1991, caracterizado por demonstrar o potencial da miscigenação, no Censo de 2000 a população parda diminuiu, enquanto ocorreu um aumento da branca e da preta:

A população preta passou de 5,0% em 1991 para 6,1% em 2000, enquanto a população branca cresceu de 52,1% em 1991 para 53,4% em 2000. Já a população parda decresceu de 42,1% para 38,9%. Asiáticos e indígenas juntos passaram de 0,7% para 0,8%. Tais mudanças podem ser reflexos de fatores demográficos, como a grande queda na mortalidade nas áreas urbanas, onde há maior probabilidade de residirem brancos e pretos do que pardos, mas é mais provável que resultem de mudanças na classificação racial, onde cresce a preferência pela polarização nas categorias “preto” e “branco” (...) (TELLES, 2003, p. 62).

O IBGE, após enfrentar dificuldades em coletar a cor/raça da população brasileira no Censo de 2010, especialmente em relação à categoria preto, lança uma campanha em rede nacional para incentivar a população brasileira a identificar sua cor/raça. E, pela primeira vez na história do país, o Censo 2010 diagnosticou mudanças expressivas no que se refere à cor/raça no Brasil. São 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 82 milhões como pardos, 15 milhões como pretos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Ocorreu uma diminuição de brancos; em 2000 eram 53,7%; em 2010 passaram para 47,7%; houve crescimento no percentual de pretos (de 6,2% para 7,6%). O número de pardos subiu de 38,5% em 2000 para 43,1% em 2010. A população parda e a preta no Brasil passam a ser a maioria, 50,7% da população (IBGE, 2012).

Percebe-se que do Censo de 1872 ao Censo de 2010 houve poucas mudanças nas categorias raciais utilizadas no sistema de classificação oficial adotado pelos censos. Deve-se

deixar claro, ao analisar o sistema de classificação adotado pelos censos demográficos, que os elementos referentes à raça retirados dos censos restringem-se a análises de categorias raciais pré-estabelecidas e a métodos oficiais de coleta de dados específicos.

Telles chama a atenção para outro aspecto importante, “o censo brasileiro, na verdade, utiliza uma combinação de auto-classificação e classificação por terceiros no processo de coleta de dados sobre raça” (TELLES, 2003, p. 114). O IBGE capacita os entrevistadores para que classifiquem a raça nos censos decenais segundo a declaração do entrevistado. Entretanto, os entrevistadores às vezes respondem, eles mesmos, às perguntas, ora porque acreditam que já sabem a resposta ou porque se sentem constrangidos para perguntar sobre raça, ou até mesmo chegam a abreviar a questão referente à raça, oferecendo respostas rápidas, pois consideram uma questão menos relevante. Além dessas dificuldades já relatadas, apenas um entrevistado por residência realiza a classificação racial dos demais membros da família, o que pode não coincidir com o modo como cada membro realmente se classifica:

A raça é importante, principalmente porque freqüentemente determina como as pessoas tratam umas as outras. Ou seja, a discriminação e a desigualdade racial feita por terceiros. Apesar disso, alguns analistas freqüentemente se baseiam em dados sobre raça supondo que esses partem de autodeterminação. Os sociólogos raramente questionam tais dados, presumindo assim que a determinação da raça é essencial ou fixa, algo como ser homem ou mulher. Embora a sociologia moderna amplamente aceite a idéia de que o conceito de raça é construído socialmente e é portador de ambigüidades, raramente essa idéia é incorporada na análise sociológica. Dada a ambigüidade racial encontrada por outros autores em estudos sobre o Brasil, acredita-se que essa idéia deva ser considerada em qualquer estudo que se baseie em dados sobre raça. (TELLES, 2003, p. 113).

No que se refere à relevância da categoria raça nos censos, Telles afirma que “os censos nacionais são importantes porque estabelecem e institucionalizam categorias que podem se tornar moldes para a diferenciação social e, dessa forma, estruturam as relações raciais e a compreensão popular sobre raça”. (TELLES, 2003, p. 106). Os censos populacionais constituem-se em importante instrumento de coleta de informações que, posteriormente, se transformam em um enorme banco de dados capaz de expressar a realidade vivenciada pela população, cabendo ao Estado interpretá-los, bem como fomentar políticas direcionadas às demandas sociais apreendidas no censo.

2.2.2- 2º Sistema de Classificação: Cor/Raça no Discurso Popular

Diferentemente de outros países, o Brasil vivenciou acontecimentos históricos que contribuíram para a formação de relações raciais fluídas e sutis, ao mesmo tempo em que complexas. Além do sistema de classificação racial oficial, utilizado nas pesquisas realizadas pelos órgãos governamentais, existem outros tipos de sistemas de classificação racial no país; entre eles encontra-se a classificação racial realizada no discurso popular. Para Telles (2003), a classificação do discurso racial brasileiro possui uma grande quantidade de termos que definem raças e cores, sendo que alguns termos são utilizados com mais frequência:

Uma descoberta bastante citada é que uma pesquisa nacional de 1976 com perguntas abertas revelou o uso de mais de 100 termos para a definição da cor da pele. No entanto, o fato de que 95% dos entrevistados usaram apenas seis termos é frequentemente ignorado. Em nova análise dos dados de 1976, encontrou-se que 135 termos foram usados na amostra de 82.577 brasileiros, mas 45 desses termos foram utilizados por apenas uma ou duas pessoas. Oitenta e seis (86), ou aproximadamente dois terços (64%) desses termos foram utilizados por apenas 279 dos 82.577 entrevistados, correspondendo a 0,3% da população. Logo, os brasileiros utilizam uma vasta gama de termos raciais, mas a grande maioria utiliza os mesmos poucos termos. (TELLES, 2003, p. 107).

Em 1995, realizou-se outra pesquisa nessa mesma perspectiva, quando foi aplicado um questionário aberto perguntando a cor dos entrevistados, utilizando um sistema parecido com o da pesquisa realizada em 1976. Seguem os resultados na Tabela nº 09.

TABELA Nº 09
FREQUÊNCIA DOS TERMOS DE COR/RAÇA MAIS USADOS EM QUESTIONÁRIOS
ABERTOS, POPULAÇÃO ADULTA URBANA – BRASIL, 1995

	Percentual	Percentual Cumulativo
Branco	42	42
Moreno	32	74
Pardo	7	81
Moreno-claro	6	87
Preto	5	92
Negro	3	95
Claro	2	97
Outros*	3	100
Total	100	-

* Os demais termos representaram menos de 1% e incluíam mulato (8 pessoas), escuro (7 pessoas) e moreno-escuro (5 pessoas)

Fonte: DATA FOLHA, *apud* TELLES, 2003, p. 107.

Conforme exposto na Tabela nº 09, a cor “branca” foi o termo mais escolhido com 42% das respostas; seguida do termo “moreno”, que recebeu 32% das respostas, termo não-oficial que se apresenta como preferência brasileira. Somente 7% escolheram o termo pardo, 6% o termo moreno-claro, 5% o termo preto, enquanto que apenas 3% se classificaram como negros. Os demais termos somam apenas 5%. Diante da preferência pelo termo moreno, deve-se destacar o sentido que tem para a população brasileira:

Etnógrafos acreditam que esse termo é ambíguo o bastante para ser substituído por quase qualquer outra categoria de cor. Suas conotações incluem: (1) pessoas de pele clara e cabelo escuro; (2) pessoas de mistura racial ou parentesco que geralmente têm cabelo castanho; e, (3) pessoas negras. O amplo uso desse termo é extraordinário quando se leva em consideração que nunca foi uma categoria oficial utilizada nos mais de cem anos de existência do censo brasileiro. Sua importância na classificação popular brasileira talvez seja justamente devido a sua ambiguidade e propensão a subestimar as diferenças raciais, enfatizando uma brasilidade em comum. Gilberto Freyre proclamou que esse termo representava a fusão de negros, indígenas e europeus em uma “meta-raça” única e brasileira, tornando-o, como Maggie (1991) observou, a categoria racial brasileira por excelência, porque permitia a discussão da raça através da inclusão, subvertendo a oposição. (TELLES, 2003, p. 108).

Diante da grande aceitação popular da categoria moreno, foi sugerido que essa categoria substituísse o termo pardo, adotado no sistema de classificação oficial, o que nunca ocorreu. Conforme Telles (2003), os autores que defendem essa mudança justificam que os países democráticos devem atender às preferências da sociedade e que as instituições oficiais de coleta de dados devem adotar categorias mais abrangentes, capazes de coletar o termo com o qual a população realmente se identifica. Além disso, argumenta-se que o uso do termo moreno aumentaria o número de população não-branca e diminuiria a população branca. Hasenbalg, em entrevista cedida a Guimarães, analisa a substituição do termo pardo pelo moreno, e afirma:

O problema reside em que, quando se cruzam as respostas à pergunta aberta com a pergunta fechada, os autodeclarados morenos se distribuem em todo o leque das categorias de cor fechadas (...) Na categoria moreno pode estar a clave (ou chave) para desvendar o sistema de identidades raciais e outros aspectos importantes das relações raciais no Brasil, mas ela é totalmente inapropriada para se registrar a característica demográfica cor da pele. (GUIMARÃES, 2006, p. 265).

Telles, concordando com os argumentos de Hasenbalg, ressalta:

(...) dada a incrível ambiguidade do termo moreno, seu uso como substituto do termo pardo impediria qualquer tentativa razoável de mensurar as desigualdades por categorias decorrentes de diferenças raciais tão visíveis nas interações sociais. Afinal de contas, em qualquer democracia multirracial moderna, é esse o objetivo da coleta de informações biologicamente inválidas, mas sociologicamente importantes. Sendo assim, essa consideração deveria pesar mais do que o direito de classificação ao livre arbítrio. (TELLES, 2003, p. 108-109).

Assim, apesar da ampla aceitação das categorias raciais do discurso popular, no plano científico e estatístico encontra-se alto grau de dificuldade de mensuração dessas categorias, o que as tornam de difícil inclusão no sistema oficial.

2.2.3- 3º Sistema de Classificação: Cor/Raça para o Movimento Negro

Existe ainda um terceiro sistema de classificação racial, que possui como principal defensor e incentivador o movimento negro e que nos últimos anos vem adquirindo mais adeptos, principalmente entre setores da elite brasileira. Entretanto, seu uso no discurso popular ainda é restrito. Conforme Telles (2003), esse sistema usa apenas dois termos: negro e branco, sendo definido como um sistema político, já que é utilizado principalmente pelo governo, mídia e pelo movimento negro. Apesar de o termo negro estar diretamente relacionado àqueles de pele mais escura, no extremo do continuum de cores, ele tende a incluir os pretos e pardos identificados pelos censos ou todos aqueles de origem africana. Para Telles,

o termo negro, assim como o termo moreno, nunca foi utilizado pelo censo. Embora tenha sido considerado altamente ofensivo no passado e ainda o é em algumas situações específicas, o termo negro atualmente se tornou um símbolo de identificação e orgulho étnico. Apesar da multiplicidade dos termos utilizados no discurso popular de seus membros-alvo, ativistas do movimento negro, desde pelo menos os anos 30, fizeram do termo negro uma categoria política com sentido diferente de seu uso popular. Ao contrário do termo moreno, que representa uma tradição brasileira de universalismo através da ambiguidade racial, o termo negro no seu sentido moderno é empregado por aqueles que buscam diminuir a ambiguidade e desestigmatizar a negritude.

Ativistas do movimento negro sustentam que, diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil, o uso popular e oficial de múltiplas categorias de cores e uma hierarquia não-oficial na qual os pardos são superiores aos negros, inibe a formação de uma identidade coletiva negra em torno da qual os afrobrasileiros podem se organizar contra as discriminações e a exclusão que sofrem. Dessa forma, alegam que a regra de uma gota de sangue no Brasil, se acaso existisse, seria revertida para significar que uma gota de sangue branco seria suficiente para evitar a classificação de alguém como negro. (TELLES, 2003, p. 110).

Em 1996, a Presidência da República, o Ministério da Justiça, através do Programa Nacional de Direitos Humanos, juntamente com ativistas do movimento negro, recomendaram ao IBGE que passasse a considerar mulatos, pardos, pretos como membros da população negra, ou seja, que fosse institucionalizada a categoria “negro” em substituição às categorias “preto” e “pardo”. Essa recomendação causou grande alvoroço, já que a categoria

“negro” estabelece um critério de pertencimento e isso violaria o direito das pessoas que se auto-classificaram como pardas e que não se veem como negras (TELLES, 2003).

2.3- Sistemas de Classificação Racial: Brasil e Estados Unidos

Como mencionado anteriormente, a necessidade de classificar é inerente ao homem; a classificação racial aconteceu em vários países. Porém, cada nação desenvolveu seu próprio sistema de relações sociais, raciais, bem como de classificação racial. Comparar, ainda que de forma breve, o Brasil e outros países, torna-se de fundamental importância para efetivar uma análise mais precisa de como ocorrem as interações raciais no caso brasileiro, em especial no âmbito da classificação racial.

Logo após a África, é no Brasil e nos Estados Unidos, respectivamente, que se encontra o maior número de negros. Esses dois países tiveram as maiores concentrações de escravos, o que gerou o grande número de descendentes africanos. De acordo com Telles,

o Brasil e os Estados Unidos são os dois maiores países do Hemisfério Ocidental, tanto em tamanho, quanto em suas populações de origem africana. O número de brasileiros que declaram ter alguma ascendência negra é de cerca de 80 milhões, constituindo-se em cerca da metade da população total de 173 milhões de brasileiros. O alto percentual de brancos no Brasil que também possuem ascendentes africanos aumenta o número de pessoas com origens africanas para talvez mais de 100 milhões. Nos Estados Unidos, são 30 milhões de afrodescendentes, ou seja, cerca de 12% da população total de aproximadamente 270 milhões de norte-americanos. (TELLES, 2003, p. 27).

Apesar de o Brasil e de os Estados Unidos terem alto número de negros, e de suas relações raciais iniciais serem baseadas na supremacia branca, as relações entre brancos (senhores) e negros (escravos) não se deram da mesma forma. Ao analisar os dois países, Telles argumenta: “embora ambos os sistemas raciais tenham raízes na ideia da supremacia branca, suas respectivas ideologias e padrões de relações raciais resultam em formas radicalmente diferentes que respondem a forças históricas, políticas e culturais distintas”. (TELLES, 2003, p. 16).

Enquanto no Brasil ocorreu a miscigenação, a mistura racial entre as diferentes raças, nos Estados Unidos as relações entre as diferentes raças foram marcadas pela segregação, ou seja, separação e isolamento social da população de raça negra. No que se refere à classificação racial, no Brasil ela se baseia principalmente na cor da pele, no cabelo, no formato do nariz e lábios de uma pessoa, ou seja, na sua aparência física e não na sua ascendência africana como nos Estados Unidos. Nogueira, ao pesquisar as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos, destaca:

(...) enquanto nos Estados Unidos há uma linha de cor a separar os brancos dos não-brancos, no Brasil há uma zona intermediária, fluida, vaga, que flutua, até certo ponto, ao sabor do observador ou das circunstâncias. Enquanto nos Estados Unidos exclui-se da categoria “branco” todo indivíduo que se saiba ter ascendência não-branca, por mais remota e imperceptível que seja, no Brasil, mesmo indivíduos com leves, porém, inofensíveis traços negróides são incorporados ao grupo branco, principalmente quando portadores de atributos que implicam status médio ou elevado (riqueza, diploma de curso superior e outros). (NOGUEIRA, 1985, p. 6).

As classificações raciais no Brasil, por essa razão, são mais fluidas e imprecisas. Uma pessoa pode se classificar em vários termos raciais dependendo do sistema de classificação racial que estiver adotando; por exemplo, pode se classificar em amarelo, branco, indígena, pardo, preto, que são as categorias oficiais do estado brasileiro, ou se identificar em outras categorias populares, como, mulato, moreno etc. Além disso, no Brasil a forma como a pessoa se identifica e é classificada racialmente na sociedade também pode alterar, conforme sua condição social. Telles, ao comparar o Brasil aos EUA, afirma:

Embora os significados sociais fundados na raça sejam onipresentes, em nenhum lugar o fato de pertencer a uma categoria específica é determinado por uma estrutura fixa. No entanto, isso é particularmente válido para o caso brasileiro, em que as classificações raciais são especialmente ambíguas ou fluidas. A forma pela qual as pessoas se identificam e se classificam é, às vezes, inconsistente e pode variar segundo a condição social (...). Nos Estados Unidos, ao contrário, a raça, historicamente, tem sido definida por regras de hipodescendência, em que qualquer pessoa com um pouco de ascendência negra também é considerada negra. Embora tais definições rígidas ou essencialistas estejam em processo de alteração, caminhando para uma maior ambigüidade, ainda assim estão longe de ser tão fluidas como no Brasil. (TELLES, 2003, p. 304).

Em seus estudos, Nogueira (1985) verifica que, enquanto no Brasil os traços físicos da população negra, identificados como “traços negróides”, provocam preterição, nos Estados Unidos o menor grau de ascendência negra, induz a uma grande exclusão do grupo branco e inclusão num grupo separado, discriminado e desfavorecido. O autor supracitado destaca ainda que, no Brasil, a cor escura ou o tipo “negróide” provoca o sentimento de “compaixão”, pois essa característica física remete a um passado desumano, vivenciado pelos negros: a escravidão. Além do mais, a aparência negativa da cor e dos “traços negróides”, no Brasil, não impede que negros e brancos se relacionem. Já as relações raciais nos Estados Unidos têm um caráter hostil, muitas vezes marcado pela violência por parte da população de cor/raça branca contra a população negra.

No plano ideológico, o Brasil valorizou a miscigenação, conseqüentemente o branqueamento da população, além de ter proclamado o caráter democrático das relações raciais. Nos Estados Unidos, apesar das mudanças nos últimos tempos e, embora pela primeira vez a população norte-americana tenha escolhido um presidente negro nas eleições de 2008, e que este tenha sido reeleito em 2012, amplamente apoiado pelas diferentes minorias, entre elas étnicas, ainda continua forte a ideologia da segregação racial.

Souza (1971) realizou uma pesquisa no Rio de Janeiro nos anos de 1960, quando buscou demonstrar o comportamento político diferenciado do negro, especificamente a preferência desse grupo étnico pelo Partido Trabalhista Brasileiro – PTB e a posição social desse grupo. Nessa pesquisa, Souza (1971) verificou que tal preferência se deve à identificação do negro como pobre. O caso dos negros de classe média, que também votavam no PTB, deve-se à lealdade política ao partido que contribuiu para seu processo de mobilidade social. Assim, a experiência de desigualdades raciais manifesta-se em termos de preferência por uma organização política que mais se aproxima das aspirações da minoria racial.

No que se refere às relações raciais desenvolvidas, segundo Nogueira,

os Estados Unidos e o Brasil constituem exemplos de dois tipos de “situações raciais”: um em que o preconceito racial é manifesto e insofismável e outro em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de superar. (NOGUEIRA, 1985, p. 77).

Sendo assim, esses dois países trataram a questão racial de maneira diferenciada. No Brasil, as diferenças raciais se deram de forma menos explícita, diferente dos Estados Unidos, onde as diferenças raciais se deram através de alto grau de conflito social. Porém, em ambos os casos, existe um grande preconceito contra a população negra. Os dois países aqui abordados tiveram como base a eugenia, criando, cada país, seu sistema de dominação racial. O Brasil, apesar da escravidão, acabou gerando a miscigenação; os Estados Unidos, a segregação racial. A partir dessa breve exposição das principais características das relações raciais nesses países, é possível perceber a grande influência que a eugenia teve. Apesar de as relações terem se desenvolvido de modos distintos, a discriminação racial contra a população negra causa sérias consequências nas diferentes esferas sociais.

CAPÍTULO III

COR/RAÇA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Conforme demonstrado no capítulo I, a pesquisa financiada pela UNESCO em 1950, teve como um dos pesquisadores de destaque Florestan Fernandes. Nessa investigação ficou comprado o mito da democracia racial. Entretanto, diante das perspectivas da modernização industrial no Brasil, Florestan Fernandes (1978) acreditava que na medida em que o país se modernizasse as diferenças de classe tenderiam a se tornar o principal agente da desigualdade social, em sobreposição à raça, até então a principal motivadora das desigualdades sociais.

Posteriormente, os estudos de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, a partir de 1970, não apontaram a diminuição da desigualdade racial, como imaginava Florestan Fernandes. Pelo contrário, Hasenbalg & Silva (1999) verificaram em seus estudos que a discriminação racial no Brasil continua a agir como um mecanismo engendrado para desqualificar determinados grupos sociais no processo de competição, onde as vantagens, na maioria das vezes, sempre resultam para os brancos.

Ao demonstrarem a funcionalidade da discriminação racial na competição por bens materiais e simbólicos, bem como a posição na estrutura social, Hasenbalg & Silva (1999) destacam a importância do fator educação na formação e manutenção das desigualdades raciais no Brasil.

Neste capítulo discute-se a correlação entre cor/raça e educação/escolarização no Brasil, lançando mão de estudos que analisam a relação existente entre cor/raça e educação na formação das desigualdades raciais e sociais. O primeiro item deste capítulo, intitulado “Os negros e o direito constitucional à educação no Brasil”, discute como ocorreu o processo de gratuidade da educação brasileira. Para tanto, avaliamos as constituições de 1824, 1934, 1969 e 1988 no que se refere à educação gratuita, evidenciando quando os negros tiveram efetivamente acesso a esse direito, em comparação aos brancos.

O segundo item, denominado “O negro e o ingresso no sistema educacional brasileiro”, analisa como se tem dado o acesso de brancos e negros aos diferentes níveis de escolaridade. Autores que analisam as desigualdades educacionais e raciais como Heringer (2002), Telles (2003), Carvalho (2005) e Gomes (2011) contribuíram para discutir esse item. Nesse subitem também foi discutido a educação que reproduz, ou seja, foi abordado como a educação e a escola possuem importante papel no processo de perpetuação das estruturas

sociais, em especial na manutenção do quadro das desigualdades raciais. Silva (1992) e Santomé (2003) auxiliaram nessa discussão.

O último item deste capítulo, intitulado “Cor/raça no Censo Escolar”, apresenta em que consiste esse instrumento de coleta de dados, e a importância de coletar a cor/raça dos alunos para avaliar o sistema escolar e direcionar prioridades do sistema educacional brasileiro. Esse referencial possibilitará realizar uma análise crítica dos dados coletados através do trabalho de campo, que serão apresentados e avaliados no quarto capítulo.

3.1- Os negros e o direito constitucional à educação no Brasil

A educação/escolarização tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade, principalmente após o desenvolvimento do capitalismo e do avanço da modernização tecnológica no mundo. Oliveira ressalta que a educação vem “constituindo-se em condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania”. (OLIVEIRA, 2001, p.15). O direito à educação atualmente é visto como um dos direitos fundamentais do homem e é garantido na legislação de vários países.

Diante da importância da educação, a Organização das Nações Unidas (ONU) incluiu na Declaração Universal de Direitos Humanos, de dezembro de 1948, o seguinte texto:

Artigo XXVI: 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, Declaração dos Direitos Humanos, 1948, s.p.).

Garantido em lei, o direito à educação em geral baseia-se na obrigatoriedade e na gratuidade. Entretanto, cada país constrói o seu próprio sistema de ensino, ou seja, existem várias formas de colocar esse direito em prática. Por exemplo, pode-se definir se a escolaridade se dará pela faixa etária, por grau de ensino, entre outras particularidades (OLIVEIRA, 2001).

A Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU apresenta em seu texto a obrigatoriedade e gratuidade da educação, ao menos nos estágios elementar e fundamental. Oliveira explica que “a gratuidade é a contrapartida da obrigatoriedade do cidadão freqüentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando um direito do indivíduo”. (OLIVEIRA , 2001, p. 16).

Para compreender como se deu o processo de direito à educação no Brasil é necessária uma breve reflexão sobre a educação a partir das legislações e constituições brasileiras. Ao analisar a importância das legislações e constituições para a compreensão do sistema educacional brasileiro, Algebaile afirma que

um razoável panorama, ainda que parcial, do percurso da instituição jurídica da educação como direito, no Brasil, pode ser extraído das principais peças legislativas que regulam a educação em nível nacional: as Constituições e as leis complementares que dispõem sobre diretrizes, as bases e a organização dos sistemas de ensino. Por meio do exame dessas leis, é possível notar que se trata de um percurso lento e oscilante, em que mudanças, muitas vezes, não constituem “avanços”, mas perdas importantes em relação a conquistas já aparentemente encaminhadas. (ALGEBAILLE, 2009, p. 96-97).

Acerca do surgimento e da institucionalização legal do sistema educacional brasileiro, Viana destaca que

as fontes historiográficas parecem apontar a vinda dos jesuítas no governo geral de Tomé de Sousa, em 1549, como marco inicial da educação brasileira. Em 1759, o Marquês de Pombal, com políticas reformistas de cunho iluminista, extinguiu as escolas jesuíticas e reformulou o ensino, de forma a torná-lo secularizado. Embora com muitos alvarás para regulamentar a questão, a educação pública estatal foi negligenciada. A vinda da família real, em 1808, representou inegável avanço cultural no Rio de Janeiro, mas a educação básica continuou incipiente. A necessidade de se constituir uma elite para dirigir o país fez Dom João VI criar cursos superiores, a exemplo da Academia Real Militar (1810). Essas iniciativas representaram certo avanço no quadro educacional de então. (VIANA, 2009, p. 115).

Apesar de as fontes historiográficas apontarem que em 1549 os jesuítas já retratavam a questão educacional, a primeira Constituição do Brasil a mencionar a educação em seu texto foi a Imperial, de 1824. A seção que destaca a educação está contida na Declaração dos Direitos do Cidadão, no Artigo 179, da Constituição Política do Império do Brasil de 1824:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrução primaria é gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, Constituição de 1824, s.p.).

Apesar de mencionar a educação, a Constituição de 1824 contém poucas informações em relação a esse direito; durante esse período a educação não foi uma prioridade. Oliveira afirma que,

do ponto de vista da legislação, essa declaração de gratuidade coloca o Brasil entre os primeiros países do mundo a fazê-lo. Entretanto, o analfabetismo era a condição de instrução da maioria da população e o Poder Público não desenvolveu esforços para transformar a educação em política pública. Além disso, a restrição da concessão do direito à educação apenas aos cidadãos restringia a sua abrangência, pois a maioria da população era constituída por escravos. Essa situação, de exclusão da maioria do acesso à escola, se manteria por todo o período imperial. (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Como a citação acima assinala, o Brasil foi um dos primeiros países a declarar a gratuidade da educação primária aos seus cidadãos, através da Constituição Imperial de 1824, antes mesmo da declaração de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Porém, apesar de grande parte da população brasileira se constituir de analfabetos, o poder público nada fez para transformar a educação em uma política pública, de modo a atender as necessidades desses cidadãos. Além do mais, a legislação concedia o direito à educação primária gratuita aos cidadãos. No entanto, a maioria da população brasileira era composta por escravos, que não eram considerados cidadãos.

Em 1834 é acrescentado o ato adicional a Constituição do Império. Algebaile destaca os efeitos dessa emenda:

A menção à instrução primária e gratuita para todos os cidadãos e a oferta de colégios e universidades aparece já na primeira Constituição, a do Império, de 25 de março de 1824, como parte dos meios que deveriam garantir a

inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros (art. 179, incisos XXXII-XXXIII). Essa determinação teve como desdobramento uma lei imperial, de 15 de outubro de 1827, que estabelecia a implantação de “escolas de primeiras letras que forem necessárias [...] em todas as cidades, vilas e lugares populosos”. Porém, o Ato Adicional (1834) à Constituição do Império, ao dispor sobre a competência das Assembleias provinciais para legislar sobre instrução pública, praticamente descarregou a União da responsabilidade de planejar e controlar a oferta da instrução primária, deixando esse nível de governo ainda precariamente organizado em termos institucionais e financeiros. (ALGEBAILÉ, 2009, p. 97-98).

No que se refere à gratuidade da educação na emenda constitucional de 1834, Viana destaca que

nossa primeira Constituição foi emendada pelo Ato Adicional de 1834, que determinou a gratuidade da educação primária aos cidadãos. No entanto, não havia estabelecimentos de ensino para todos, sem falar que o conceito de cidadão excluía os escravos, que àquela época compunham parte considerável da população. Ademais, não havia consciência social nem vontade política para que a educação fosse preocupação do estado. (VIANA, 2009, p. 116).

Desse modo, a Constituinte de 1824 e a emenda constitucional de 1834 não garantiam o acesso gratuito à educação aos negros o que, conseqüentemente, contribuiu para gerar o quadro de desigualdade educacional entre negros e brancos que persiste até os dias atuais. No que se refere a esse quadro de desigualdade educacional Ide & Amorim enfatizam que

a situação de acesso desigual ao bem educacional, que persiste ainda no momento atual, remonta a processos históricos que, amparados em dispositivos legais, sustentaram e legitimaram a recusa da escola brasileira em permitir que os negros tomassem acento em seus bancos. Data de 1854 a Reforma Couto Ferraz que, através do Decreto Federal nº 1.331, instituía a gratuidade das escolas primárias e secundárias e a obrigatoriedade da escola primária para as crianças maiores de sete anos de idade. Garcia (2007) chama atenção para a ideologia da interdição presente neste decreto que impedia a entrada dos escravos nas escolas públicas e previa que a instrução para os negros dependia da disponibilidade de professores (SILVA, 2008). De modo semelhante quanto às suas implicações em relação ao cerceamento da população negra à educação formal, o Decreto Federal nº 7.031-A impedia os negros de estudar (*sic*) durante o dia, condicionando sua frequência somente em cursos noturno. (SILVA, *idem*). (IDE & AMORIM, 2011, p. 201).

Portanto, os negros foram excluídos do início do sistema educacional no Brasil. Com o fim da era imperial, a proclamação da República no Brasil, em 1889, não trouxe grandes alterações no tratamento do Estado Brasileiro em relação à educação. A república, bastante influenciada pelos ideais do liberalismo, pregava que o progresso do indivíduo deve vir de seus próprios esforços e capacidades. Assim, cada indivíduo deveria, por conta própria, providenciar meios para desenvolver sua capacidade intelectual e moral.

A República foi proclamada num momento de expansão da social-democracia e de ampliação dos direitos dos trabalhadores. Entretanto, a hegemonia de uma visão individualista do liberalismo determinou a derrota das poucas emendas que propuseram o ensino obrigatório na Constituinte Republicana de 1891. (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

A Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891 manteve a posição do Estado em não assumir a responsabilidade do ensino primário, a gratuidade e a oferta (ALGEBAIL, 2009). Nessa constituição pode-se observar que

não há menção sobre a oferta ou controle do ensino primário por parte da União ou do Congresso. Fica apenas presumido que caberia aos estados qualquer iniciativa de regulação e implementação da oferta desse nível de ensino, tendo em vista que as disposições anteriores a respeito e o fato de que os estados, naquele momento, eram os únicos entes da Federação com capacidade para tarefas desse tipo. A falta de disposições claras sobre as responsabilidades dos estados no campo educacional e de qualquer parâmetro ou controle por parte da União, no entanto, expressava certas escolhas de uma forma de governabilidade que pressupunha acordos que garantissem a autonomia dos estados, uma espécie de “carta branca” para que estes atuassem conforme os limites, os ventos e as vontades dominantes locais. (ALGEBAIL, 2009, p. 98).

Logo, a Constituição Republicana de 1891 não declara o ensino obrigatório e gratuito. Entretanto, Oliveira destaca que “várias constituições estaduais posteriores à Constituição de 1891, mantêm a concepção instituída por ocasião do Ato Adicional de 1834, que entendia ser a instrução elementar responsabilidade Estadual, previam a escolarização primária gratuita e obrigatória e/ou a gratuidade em seu texto”. (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Com a Revolução de 1930, o Brasil percebe a necessidade da educação para o desenvolvimento e modernização do país; cria-se, portanto, o Ministério da Educação e Saúde

e um Sistema Nacional de Ensino. A partir da Constituição de 1934, essas decisões foram institucionalizadas:

A Revolução de 1930 trouxe consigo a promessa de modernização do país, consolidando a perspectiva que atribui um papel central à educação na construção da nacionalidade, o que se reflete na criação do Ministério da Educação e Saúde e na estruturação de um Sistema Nacional de Ensino, centralizado e articulado com interesses políticos do governo. A constituinte de 1933-1934 definiu os marcos legais dessa institucionalização, sendo por isso, palco de acirrada disputa. Inspirada na Constituição Alemã de 1919, a chamada Constituição de Weimar, e na Constituição Espanhola de 1931, a Constituição de 1934 incorporou os direitos sociais aos direitos do cidadão. O ideário liberal da Escola Nova, difundido no país a partir de meados dos anos 1920, exerce profunda influência na constituição de um ideário educacional independente da igreja católica. (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934, apresentou muitas melhorias em comparação às anteriores, uma vez que dedica um capítulo inteiro à educação e a questões correlatas. Pode-se destacar:

Art 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, Constituição de 1934, s.p.)

É importante salientar que, no Brasil, o direito à escolaridade básica de forma gratuita e compulsória a todos foi especificada na legislação federal já a partir da Constituição Federal de 1934. Porém, o Estado divide a responsabilidade de oferecer a educação com a família, não assumindo na totalidade sua função de garantir a educação gratuita. Apesar disso, Algebaile destaca que

Apenas cerca de quarenta anos depois, na Constituição de 16 de julho de 1934, seria delineado algum sentido de dever na caracterização da atuação do Estado na oferta educacional. Literalmente, pela primeira vez a educação foi definida como um “direito de todos”, que devia ser proporcionado “pela família e pelos poderes públicos” (art. 149). Houve maior detalhamento da

competência e de obrigações da União quanto a diretrizes, planejamento nas Constituições seguintes. As responsabilidades diretas da União com a organização e a manutenção do ensino foram também ampliadas, estendidas à manutenção dos sistemas de ensino dos territórios e à “ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos” (art. 150, alínea “d”). (ALGEBAILLE, 2009, p. 99).

Algebaile chama a atenção para outros aspectos importantes na Constituição de 1934:

Também se definiram competências e responsabilidades dos estados e do Distrito Federal na organização e na manutenção dos sistemas educativos nos territórios respectivos, no sentido da difusão da instrução pública em todos os seus graus (art. 10, VI), o que concorria para “amarrar”, se não as ações, ao menos a ideia de que a obrigatoriedade do ensino implicava certas responsabilidades do poder público quanto à oferta educacional. A tendência à regulação e à expansão da oferta pública transparecia de imediato no maior volume de disposições a esse respeito. A educação regular constava em capítulo próprio, no qual se dispunha sobre a *frequência obrigatória ao ensino primário integral gratuito e a “tendência” à gratuidade da “educação ulterior ao primário”*. Tais disposições, no entanto, não apareciam como normas instituídas, e sim como referências que deviam balizar uma normatização que ainda estava por acontecer; ou seja, eram referências que a Constituição determinava que fossem observadas na elaboração do plano nacional de educação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a tornar o ensino mais acessível.

Nenhum item dispunha claramente sobre a extensão concreta desse ensino obrigatório e gratuito a todos. Em algumas passagens, inclusive, a ideia de obrigatoriedade nitidamente “transbordava” para a participação de setores civis na realização de uma tarefa que, à época, já era definida por muitos como própria do Estado. (ALGEBAILLES, 2009, p. 99-100).

Como pode ser observado, apesar da Constituição de 1934 garantir o direito de educação a todos, faltaram os mecanismos de implementação desse direito, como por exemplo, estabelecer a origem dos recursos financeiros e definir quem seria responsável pela implementação desse direito. Durante o período do Estado Novo instituiu-se uma nova constituição, a de 1937 essa Constituição é,

(...) decorrente do golpe de 10 de novembro do mesmo ano e decretada por Getúlio Vargas, foi redigida por Francisco Campos, primeiro ministro da educação após 1930. Por ter-se inspirado no texto polonês de 1926, ficou conhecida como a “Polaca”. Era estruturada de tal forma, que a definição de responsabilidades quanto à educação, encontrava-se na parte relativa à família, mais especificamente no Art. 125, nos seguintes termos: “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O

Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”. (OLIVEIRA, 2001, p. 19-20).

Para Algebaile (2009), a Constituição de 1937 foi um retrocesso, haja vista que o papel do Estado passou a ser de “coadjuvante” e não de principal agente a garantir esse direito. Algebaile ressalta que

a Constituição do Estado Novo, de 10 de novembro de 1937, viria a diluir o sentido de dever do poder público que aí se formavam atribuindo ao Estado função apenas coadjuvante na escolarização “obrigatória”. Nessa Constituição, a declaração do direito à educação aparecia, primeiramente, no capítulo sobre a família. A “educação integral da prole” era definida como *dever e direito natural dos pais*, cabendo ao Estado colaborar, “de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da *educação particular*” (art. 125). Mesmo as formulações sobre a infância e a juventude (art. 127), “objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado”, serviam de reforço ao papel apenas secundário do Estado, já que a “proteção do Estado” quanto à *subsistência e educação da prole* configura-se como dispositivo assistencial relacionado às situações de abandono e miserabilidade.

O capítulo sobre a educação e cultura reforçava essa ideia. Afirmavam-se a obrigatoriedade do ensino primário (art. 130), mas os termos da obrigatoriedade não eram definidos e a oferta educacional do Estado era sempre apresentada numa perspectiva suplementar à ação da família, especialmente nos casos em que esta se mostrasse sem condições de fazê-lo. Nada se falava sobre financiamento da educação, e até a gratuidade era relativizada, pois a Constituição previa a possibilidade de cobrança de “*quantia módica*” para a caixa escolar. (ALGEBAILLE, 2009, p. 101-102).

Nessa constituição, o sistema educacional formal torna-se um complemento da educação familiar e prioriza-se a escola particular para efetivar o acesso à educação, não mencionando o papel do Estado como principal responsável em concretizar e garantir esse direito.

Em 17 de setembro de 1946 entra em vigor a nova constituição que, segundo Algebaile,

(...) determinava que a legislação do ensino adotasse, como princípio, que “o ensino primário é obrigatório” e que “o ensino primário oficial é gratuito para todos”. Mesmo a disposição sobre a gratuidade do “ensino ulterior ao primário” foi definida nesses novos termos: “O ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta e insuficiência de recursos”. A definição praticamente isentava o Estado de consolidar o nível mais elementar do ensino como um direito social em sua mais ampla acepção, ou seja, garantido a todos sob a forma plena de um serviço público gratuito,

especialmente porque as disposições sobre o ensino oficial não eram minimamente precisas sobre seu alcance.

Reafirmaram-se responsabilidades da União quanto ao caráter supletivo de seu sistema de ensino e quanto à sua cooperação financeira para o desenvolvimento dos demais sistemas. Também foram retomadas as disposições sobre os percentuais mínimos das receitas de impostos em educação, mantendo-se 10% para a União e 20% para estados e Distrito Federal, e ampliando-se a marca dos municípios para 20%. Mas nada que permitisse definir um asseguramento mais claro do acesso ao nível de ensino obrigatório. (ALGEBAILLE, 2009, p. 104).

Pode-se perceber que constituição de 1946 não apresentou grandes mudanças, apenas tratou de poucas reformulações. “A Constituição de 1946 veio no bojo do processo de redemocratização ocorrido após a queda de Vargas. Estabeleceu o ensino primário gratuito, que deveria ser dado no lar e na escola, mas não determinou a obrigação do Estado em provê-lo” (VIANA, 2009, p. 116).

A educação volta a ser retratada na legislação brasileira pela LDB de 1961. Algebaile destaca os principais trechos dessa lei:

Na LDB de 1961, a responsabilidade do Estado com a educação obrigatória voltou a ser definida com especificidade apenas “quando provada a insuficiência de meios” da família e “dos demais membros da sociedade” para arcar com os “encargos educacionais” (art. 3º, II) (...) Persistia, assim, a tendência de situar a obrigatoriedade escolar como responsabilidade principal da família (...)

Todavia, a responsabilização efetiva do Estado quanto à realização da obrigatoriedade não ocorreu. Não havia nenhuma referência textual à obrigação de oferta de vagas escolares a todos, ficando subentendido que a medida de suficiência de vagas era dada pelo atendimento das famílias à chamada pública, efetuada pelo Estado, para a matrícula. Inúmeros mecanismos da regulação da oferta mantiveram-se imprecisos ou abriram brechas para a não efetivação da ampliação do número de vagas públicas como prioridade. Pode-se depreender isso da própria normatização das “despesas com ensino”, que acabou funcionando como alibi para a instituição de mecanismos de autorização para o “suprimento” de parte da insuficiência de vagas públicas por meio de bolsas de estudo que, como se sabe, atendiam menos aos objetivos de garantia do direito à educação e mais ao repasse de verbas públicas para as escolas privadas. (ALGEBAILLE, 2009, p. 106-107).

A LDB de 1961 foi mais um legislação que garantiu o direito, mas não determinou mecanismos de efetivação. Com o golpe militar de 1964 foi instaurada a Constituição de 1967, foi emendada em 1969. Pela primeira vez, a educação foi expressa como direito de

todos e dever do Estado em uma constituição. Apesar de esse direito ter sido estabelecido anteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei nº 4.024/61, a Emenda Constitucional de 1969, no Artigo 176, rezava que

a educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos. 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos; IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará. (BRASIL, Constituição de 1969, s.p.).

Algebaile, ao analisar a constituição de 1967 e a emenda constitucional de 1969, enfatiza:

Em termos dos mínimos educacionais, a principal “novidade” da Constituição promulgada sob o regime militar (1964-85), em 24 de janeiro de 1967 (que, entre outros problemas, não mencionava a vinculação de percentuais da receita de impostos à educação), foi a ampliação da obrigatoriedade do ensino da faixa etária de 7 a 12 anos para a de 7 a 14 anos. Diversamente das leis anteriores – em que a obrigatoriedade era principalmente relacionada ao nível de ensino e sobre faixa etária podiam, inclusive, não aparecer –, a Constituição de 1967 inovou por vincular a obrigatoriedade diretamente à faixa etária e à gratuidade ao ensino, para a mesma faixa, em “estabelecimentos primários oficiais”. Pouco tempo depois, a emenda constitucional I/1969 apresentaria, em seu art. 176, 3º, II, a seguinte redação: “O ensino primário, é obrigatório, para todos dos 7 aos 14 anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais”. (ALGEBAILLE, 2009, p. 107).

Apesar de na Constituição de 1967 e a emenda constitucional de 1969 constarem a gratuidade e a ampliação da obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, não apresentaram meios para garantir esse direito.

Não foram poucas, no entanto, as imprecisões ou restrições à definição do asseguramento do acesso a esse novo patamar educacional mínimo, de oito anos letivos (...)

No que diz respeito à oferta por parte do Estado, observam-se os seguintes pontos. Em primeiro lugar, num contexto educacional em que a baixa qualidade e oferta insuficiente de educação escolar, bem como os problemas estruturais do país, estavam fortemente implicadas, com o atraso da escolarização dos que conseguiam ingressar no sistema público, a disposição sobre a gratuidade culpabilizava, mais uma vez, as vítimas, já que a garantia de gratuidade do ensino de primeiro grau em estabelecimentos oficiais limitava-se à faixa etária de 7 a 14 anos. Essa disposição não resultou na instituição de cobrança aos alunos que excediam 14 anos, mas certamente deu sustentação à tendência, observada ainda hoje, de produção de mecanismos variados de exclusão dos “atrasados” do ensino regular. Em segundo lugar, parcialmente em conformidade com a desvinculação entre os gastos com educação e a receita de impostos (feita desde a Constituição de 1976), e de acordo com as disposições de transferência progressiva de responsabilidades educacionais para os municípios, a lei 5.692/1971, além de manter aberta a possibilidade de repasse de verbas públicas para escolas privadas e de dar sustentação à política de bolsas de estudo, dispôs apenas sobre a obrigatoriedade de os *municípios* aplicarem, no primeiro grau, um mínimo de 20% de sua receita tributária e das transferências financeiras feitas pela União. Nenhum percentual foi estipulado para os estados e a União. (ALGEBAILLE, 2009, p. 108-109).

Percebe-se a omissão do Estado nas constituições brasileiras. Oliveira enfatiza que o tratamento dado ao direito à educação nas constituições entre 1834 a 1969 passaram por variações. São elas:

- a) a obrigatoriedade escolar para o ensino primário é introduzida, em nível constitucional, a partir de 1934, com cinco anos de duração. Amplia-se o seu período de duração para oito anos no texto de 1967 e, com a Lei 5.692, de 1971; altera-se a nomenclatura da educação elementar para ensino de primeiro grau, fundindo-se aí os antigos ensino primário e ginasial. Dessa forma, o ensino obrigatório passa a abarcar esse novo nível, mantendo-se tal direito restrito à faixa dos 7 aos 14 anos de idade;
- b) garante-se a gratuidade no período de escolarização compulsória, verificando-se apenas uma exceção, em 1937, quando se apresentam senões à idéia de gratuidade indiscriminada para esse nível de ensino;
- c) abandona-se a idéia da progressiva extensão da gratuidade ao ensino ulterior ao primário, presente em 1934, substituída pela gratuidade para os que provarem insuficiência de recursos, chegando-se mesmo a prever a introdução do mecanismo das bolsas de estudo restituíveis (em 1967);
- d) revela-se a influência das concepções católicas a respeito da definição das instituições responsáveis pela educação, com primazia da família em detrimento do Estado, explicitada na precedência da “família” sobre os “Poderes Públicos” (1934) ou no “ensino ministrado no lar e na escola” (1946 e 1967);

- e) não são previstos, explicitamente, mecanismos jurídicos para a garantia de tal direito, apesar de haver a possibilidade do recurso ao mandado de segurança;
- f) não se menciona a educação infantil como integrante do direito à educação nas prescrições educacionais das Constituições analisadas;
- g) explicita-se, apenas no texto de 1969, o dever do Estado em garantir a educação compulsória para todos. (OLIVEIRA, 2001, p. 23).

O Brasil constituiu-se em um dos primeiros países a reconhecer a importância da Educação, desde a primeira Constituição – a Imperial de 1824. Ainda assim, a questão educacional no país sofreu idas e vindas; somente em 1969 o Estado assumiu a obrigatoriedade da educação gratuita. A longa demora do Estado brasileiro em efetivamente garantir e cumprir o direito à educação gratuita a todos fez com que o sistema educacional brasileiro gerasse um quadro de desigualdade em nível de escolaridade, principalmente entre brancos e negros (GONÇALVES, 2003).

A Constituição de 1969 dá um grande avanço ao instituir a educação compulsória para todos. Entretanto, a Constituição que mais priorizou a educação foi a Constituição de 1988, que no Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, do Título VIII, na seção I “da Educação”, nos artigos 205, 206 e 208 declara:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (...);

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (...); VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, Constituição de 1988, s.p.)

A constituição de 1988, em comparação às demais constituições federais, amplia os direitos educacionais e apresenta um texto mais preciso. Algebaile adverte que

Em relação à obrigatoriedade e à gratuidade, a CF de 1988 amplia, em pontos importantes, os termos até então definidos pela lei 5.692/1971. A declaração do dever do Estado com a educação e a garantia de ensino gratuito em estabelecimentos oficiais ganham precisão. A declaração da gratuidade do ensino obrigatório não é mais vinculada a uma faixa etária específica. A progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio, o atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos e a oferta de ensino regular noturno aparecem também como dever do Estado com a educação – disposição que não garante efetivamente a oferta desses níveis e modalidades de ensino *para todos*, mas que, sem dúvida, representa um avanço, especialmente no que tange às ambiguidades das leis anteriores sobre as responsabilidades relativas à oferta de ensino. (ALGEBAILLE, 2009, p. 110).

Observa-se também o avanço da Constituição de 1988 no Art. 206, onde se especifica que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, entre eles o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Ao analisar o princípio da igualdade no artigo 206 da Constituição de 1988, Oliveira destaca que

este dispositivo, se transformado em realidade, avança em termos da efetivação da igualdade de todos perante a lei, pois um dos mecanismos mais conhecidos de exclusão já não se produz no caminho até a escola (falta de vagas, por exemplo), mas na própria ação da escola, que reproduz e estigmatiza parcelas da população, levando-as ao abandono precoce da escola. (OLIVEIRA, 2001, p. 24-25).

Assim, a constituição de 1988 apresenta um progresso ao estabelecer o direito à igualdade de acesso e permanência na escola; no entanto, ainda faltam mecanismos de implementação desse direito dentro das escolas, pois alguns grupos sociais, entre eles podemos destacar a população negra, ainda são prejudicados no que se refere à permanência na escola.

Na Constituição de 1988, o acesso à educação é garantido a todos como um direito público subjetivo, em que, independente da raça, religião e condição econômica, todos têm o direito à educação fundamental gratuita e com previsão da gratuidade do ensino médio.

Posteriormente, a questão da Educação volta a ser tratada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), Lei nº 9394/1996, com a finalidade de validar e adequar os direitos dos cidadãos na área educacional. Conforme Algebaile, a LDB de 1996 apresenta possibilidades de ampliação dos direitos educacionais, pois

(...) reafirma os principais pontos já previstos na CF de 1998, aprofundando-os em alguns casos. Reitera a “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” como um princípio geral; dispõe sobre o “dever do Estado com educação escolar pública”, praticamente reafirmando as garantias constitucionais; reforça, em diversos itens, as responsabilidades do poder público com o atendimento prioritário da escolaridade obrigatória; e, conforme já visto, dispõe sobre a efetivação do acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo. (ALGEBAILLE, 2009, p. 112).

Entretanto, Oliveira (2001) afirma que a ECA e a LDB não chegam a ampliar a declaração do direito à educação da Constituição de 1988, mas detalha e elucida vários pontos da Carta Magna.

Após a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, realizada em 2001, em Durban, o estado brasileiro alterou a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e sanciona a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que, posteriormente, foi substituída pela Lei 11.545/08. A LDB, a partir do dia 10 de março de 2008, passou a prescrever acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

O extenso período para a criação de uma constituição que realmente priorizasse a educação fez com que essa esfera não avançasse muito ao longo dos anos, contribuindo para

que adquirisse um grave quadro de desigualdade no que se refere aos anos de escolaridade, principalmente entre algumas minorias sociais, como os negros. Conforme destacou Algebaile,

no Brasil, a declaração textual da educação escolar como direito antecede em muito o estabelecimento de marcos minimamente precisos sobre uma oferta educacional capaz de garantir seu exercício pela maioria dos brasileiros. A multiplicidade de significados e alcances atribuídos à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino primário dá uma boa visibilidade do modo como, no plano das leis, tem sido possível manter distantes, por tempo extraordinariamente longo, a declaração do direito e o seu asseguramento. (ALGEBAILLE, 2009, p. 97).

Depois de percorrido um longo caminho, o Estado Brasileiro percebeu a relevância da educação e a Constituição Federal de 1988 atualmente tem buscado priorizar a educação. Entretanto, devemos observar que existe juridicamente o direito à educação, porém no Brasil o que tem faltado ao longo dos tempos é o reconhecimento, bem como os mecanismos que efetivam esse direito.

Formalmente, os limites mínimos de educação vêm “embutidos” no próprio reconhecimento jurídico da educação como direito. Tal declaração textual do direito e o da demarcação de critérios e meios que assegurem seu exercício. A fixação de marcos legais relativos à educação escolar obrigatória e à gratuidade e a discriminação das responsabilidades em sua realização são, talvez, as mais elementares disposições desse segundo patamar e, muitas vezes, o que dá forma mais nítida ao reconhecimento jurídico efetivo da educação escolar como direito social. Em outros termos, como ocorre fartamente na legislação brasileira, a lei pode declarar textualmente um direito, mas se não estabelece meios e regras para assegurar seu exercício, é como se não houvera o reconhecimento. (ALGEBAILLE, 2009, p. 95-96).

Logo, pode-se perceber que existe uma lacuna quando se compara os direitos sociais garantidos nas constituições e legislações brasileiras, em especial a de 1988, no âmbito educacional e a efetivação desses direitos. Com o objetivo de analisar como vem sendo implementado os direitos previstos na Constituição de 1988 no que se refere à educação, apresentaremos a seguir como ocorre o acesso dos negros ao sistema educacional. Afinal, como bem salientou Viana, “a consolidação da educação como direito fundamental embasa-se no princípio da dignidade humana e a efetividade desse direito junto à sociedade é primordial para o alcance da justiça social”. (VIANA, 2009, p. 120).

3.2- O negro e o ingresso no sistema educacional brasileiro

Uma das condições essenciais ao indivíduo e que pode interferir diretamente na distribuição de renda é a escolaridade, uma vez que quem possui mais anos de estudos tende a ter mais possibilidades de maior renda²³. Desde a Constituição de 1988, o acesso à educação é garantido a todos como um direito público subjetivo em que, independente da raça, religião e condição econômica, todos têm direito à educação fundamental gratuita. É justamente na área educacional que se concentram as maiores desigualdades entre negros e brancos. Alves & Soares, ao analisarem a questão educacional no Brasil, afirmam que

mesmo antes de a Constituição brasileira de 1988 consagrar o princípio de que o acesso ao ensino básico é direito público subjetivo, tanto o governo federal como os estaduais e municipais vinham priorizando programas de construção de escolas e contratação de professores para atendimento de crianças de 7 a 14 anos. Com isso criou-se no Brasil um grande sistema de ensino fundamental, que atende hoje a quase totalidade das crianças de 7 a 14 anos. O ensino médio também caminha na direção da universalização com cobertura atual de 85% dos jovens de 15 a 17 anos. No entanto, a escola continua sendo um produto social desigualmente distribuído. Desigualdades no ingresso aos diferentes tipos e níveis de ensino persistem, ainda que se manifestem hoje de forma menos maciça e mais sutil. Essas desigualdades são moduladas por filtros socioeconômicos, raciais, localização (urbana, rural) e por tipo de rede escolar (pública, particular). Há, portanto, dois problemas fundamentais: a qualidade do ensino de uma forma geral e as desigualdades entre os estratos sociais. (ALVES & SOARES, 2003, p. 149).

A análise dos resultados de vários levantamentos oficiais, tais como os Censos Populacionais, a Pesquisa por Amostra de Domicílios – PNAD e o Censo Escolar têm possibilitado aos pesquisadores compreender como se tem dado a estratificação social e a mobilidade social. Nesse contexto os indicadores raciais e educacionais assumem papel preponderante na leitura da realidade social brasileira. Barbosa destaca que os

[...] estudos demonstraram que raça tem efeitos específicos sobre os retornos sociais no Brasil, especificamente retornos educacionais. Isso quer dizer que os estudantes pretos obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, por serem pretos. Essa perspectiva, que destaca a especificidade do efeito do pertencimento étnico, foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, e

²³ - Vide nota explicativa nº 7.

significou a inauguração de um novo patamar na análise das relações raciais no Brasil e influenciou a maior parte do trabalho de pesquisadores mais jovens e que hoje constituem os grupos mais fortes de pesquisa sobre o tema. Um dos pontos mais destacados por esses autores é a importância do fator educação como componente central da desigualdade racial no país. (BARBOSA, 2005, p. 7).

As discrepâncias nos indicadores raça e escolaridade tornam-se visivelmente mais relevantes quando se analisam os dados obtidos através da correlação entre esses dois indicadores. Por exemplo, nos últimos anos, apesar de ter havido maior esforço para permitir o acesso à escola de categorias historicamente alijadas do sistema educacional no país, ainda subsistem grandes diferenças. Dados do IBGE sustentam essa afirmação. A taxa nacional de analfabetismo entre pessoas de 15 ou mais anos de idade é de 9,6% em 2010. Ao analisar esse dado por grupo racial, os pretos e pardos tiveram percentuais de analfabetos de 14,4% e 13,0%, respectivamente, contra 5,9% dos brancos (IBGE, 2010). Os analfabetos brasileiros, em sua maioria, são, portanto, pretos e pardos.

As desigualdades entre brancos e negros não se restringem a alguns níveis de ensino, mas encontram-se presentes do ensino fundamental ao ensino superior. Essa realidade traz como consequência a dificuldade de mobilidade social da população negra brasileira. A Tabela nº 10 apresenta as desigualdades entre negros e brancos no Brasil.

TABELA Nº 10
PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR GRUPOS DE IDADE E SEXO,
SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO E A COR OU RAÇA – BRASIL – 2010

Nível de instrução e cor ou raça	Pessoas de 15 anos ou mais de idade								
	Total	Sexo		Grupos de idade					
				15 a 24 anos			25 anos ou mais		
		Homens	Mulheres	Total	Sexo		Total	Sexo	
	Homens				Mulheres	Homens		Mulheres	
Total	144 814 164	70 030 586	74 783 578	34 227 651	17 185 273	17 042 378	110 586 512	52 845 313	57 741 199
Branca	70 247 849	33 166 853	37 080 996	15 032 254	7 405 920	7 626 334	55 215 595	25 760 934	29 454 661
Preta	11 700 159	6 036 911	5 663 248	2 604 058	1 376 873	1 227 185	9 096 101	4 660 038	4 436 063
Amarela	1 684 830	749 590	935 239	380 071	168 756	211 315	1 304 759	580 834	723 924
Parda	60 625 675	29 798 459	30 827 216	16 049 921	8 150 706	7 899 215	44 575 754	21 647 753	22 928 001
Indígena	525 303	260 445	264 859	154 306	78 624	75 682	370 997	181 821	189 177
Sem declaração	30 347	18 327	12 020	7 042	4 395	2 647	23 306	13 933	9 373
Sem instrução e fundamental incompleto	65 043 145	32 989 004	32 054 142	10 577 039	6 150 854	4 426 185	54 466 106	26 838 149	27 627 957
Branca	26 392 262	12 882 446	13 509 815	3 378 349	1 951 879	1 426 470	23 013 912	10 930 567	12 083 345
Preta	6 204 534	3 338 593	2 865 941	1 007 370	609 163	398 207	5 197 164	2 729 430	2 467 734
Amarela	641 559	298 682	342 878	103 581	54 600	48 982	537 978	244 082	293 896
Parda	31 424 616	16 276 266	15 148 350	5 987 008	3 482 063	2 504 945	25 437 608	12 794 203	12 643 405
Indígena	350 064	174 817	175 247	93 749	48 786	44 963	256 315	126 030	130 285
Sem declaração	30 111	18 200	11 911	6 982	4 363	2 619	23 128	13 837	9 291
Fundamental completo e médio incompleto	27 511 216	13 448 527	14 062 688	11 306 965	5 548 663	5 758 302	16 204 251	7 899 865	8 304 386
Branca	13 088 258	6 363 609	6 724 648	4 984 330	2 466 971	2 517 359	8 103 928	3 896 639	4 207 289
Preta	2 180 391	1 127 734	1 052 657	832 595	423 520	409 076	1 347 796	704 214	643 581
Amarela	297 513	128 400	169 113	121 091	51 404	69 687	176 422	76 996	99 426
Parda	11 866 240	5 788 731	6 077 509	5 332 593	2 588 358	2 744 234	6 533 647	3 200 373	3 333 274
Indígena	78 720	39 993	38 727	36 318	18 390	17 929	42 401	21 603	20 798
Sem declaração	95	60	34	38	21	17	57	40	17
Médio completo e superior incompleto	37 963 308	17 568 564	20 394 744	10 806 495	4 850 639	5 955 856	27 156 813	12 717 925	14 438 888
Branca	20 505 145	9 526 611	10 978 534	5 716 631	2 599 154	3 117 477	14 788 514	6 927 457	7 861 058
Preta	2 744 780	1 334 424	1 410 357	690 526	312 393	378 133	2 054 254	1 022 030	1 032 224
Amarela	469 849	199 964	269 886	133 754	54 397	79 357	336 095	145 566	190 528
Parda	14 166 824	6 470 485	7 696 339	4 244 051	1 874 548	2 369 503	9 922 773	4 595 938	5 326 835
Indígena	76 633	37 047	39 586	21 511	10 136	11 375	55 122	26 910	28 211
Sem declaração	76	34	42	21	11	11	55	23	32
Superior completo	13 463 757	5 634 092	7 829 666	1 001 741	377 616	624 125	12 462 016	5 256 475	7 205 541
Branca	9 871 362	4 209 974	5 661 388	708 819	269 252	439 567	9 162 543	3 940 722	5 221 821
Preta	507 583	206 479	301 104	36 621	14 361	22 260	470 962	192 118	278 844
Amarela	265 372	118 017	147 356	15 352	5 789	9 562	250 021	112 227	137 793
Parda	2 802 456	1 092 509	1 709 947	240 195	87 872	152 323	2 562 261	1 004 637	1 557 624
Indígena	16 918	7 080	9 838	754	342	413	16 163	6 738	9 425
Sem declaração	66	33	33	-	-	-	66	33	33
Não determinados	832 737	390 399	442 338	535 411	257 501	277 911	297 326	132 898	164 427
Branca	390 822	184 213	206 610	244 125	118 664	125 462	146 697	65 549	81 148
Preta	62 871	29 682	33 189	36 945	17 436	19 510	25 925	12 246	13 679
Amarela	10 535	4 528	6 007	6 293	2 566	3 727	4 243	1 962	2 280
Parda	365 539	170 468	195 072	246 075	117 865	128 210	119 464	52 603	66 862
Indígena	2 969	1 508	1 461	1 973	970	1 003	996	538	458
Sem declaração	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A Tabela nº 10 fornece muitos e importantes dados sobre pessoas com 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade e sexo, segundo o nível de instrução e a cor ou raça. Tomaremos como referência de apreciação a escolarização e a raça, especificamente as categorias branco, pardo e preto, para analisar essa tabela. No de nível de ensino referente aos sem instrução e ensino fundamental incompleto constam 65.043.145 pessoas, sendo 26.392.262 brancos (40,6%), 31.424.616 pardos (48,3%) e 6.204.534 pretos (9,5%). Se somarmos pretos e pardos chega-se a 37.629.150 (57,8%), ou seja, neste nível de instrução predominam pessoas negras. O próximo nível de instrução, o ensino fundamental completo e médio incompleto, possui 27.511.216 pessoas. Destes, 13.088.258 (47,6%) são brancos, 2.180.391 (7,9%) são pretos e 11.866.240 (43,1%) são pardos. Podemos perceber que ainda prevalece a população negra neste nível de escolaridade.

No entanto, a predominância da população negra inverte na medida em que se aumentam os anos de escolarização, haja vista que das 37.963.308 pessoas que possuem ensino médio completo e superior incompleto, 20.505.145 (54,0%) são brancos, 2.744.780 (7,2%) pretos e 14.166.824 (37,3%) pardos. Se somarmos pretos e pardos chega-se a 16.911.604 (44,5%), um número inferior à população branca. Ou seja, nesta etapa sobressai a população branca.

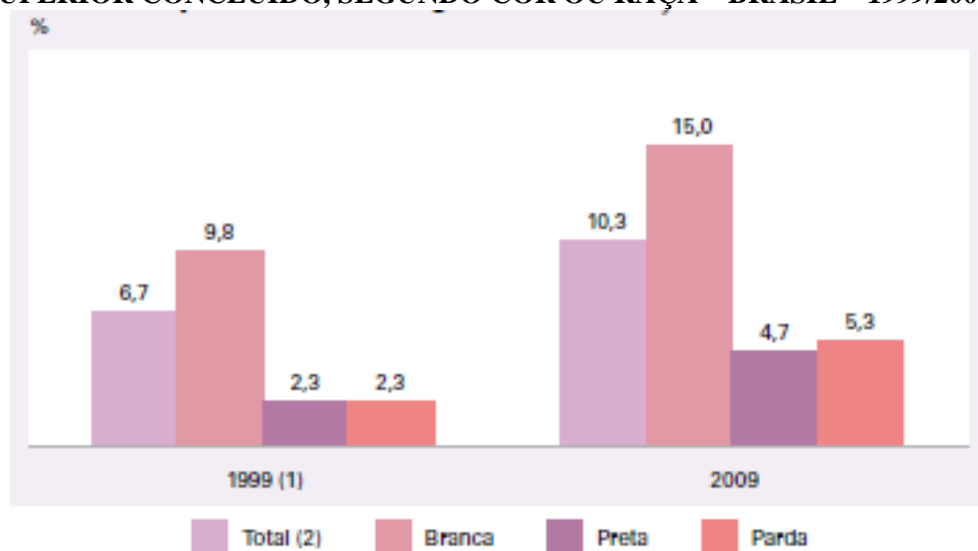
A preponderância da população branca também se verifica no ensino superior completo, já que são 13.463.757 pessoas com esse nível de ensino. Destes, 9.871.362 (73,3%) são brancos, 507.583 (3,8%) pretos e 2.802.456 (20,8%) pardos. Ao somarmos pretos e pardos, a população negra chega a apenas 3.310.039 (24,6%).

Ao analisar os dados apresentados pela Tabela nº 10, pode-se perceber uma hierarquização por cor/raça nos níveis educacionais. A população negra está representada nos níveis mais baixos de escolarização, como o ensino fundamental e ensino médio incompleto. Quem possui os níveis de escolarização mais altos, como ensino médio completo e ensino superior, em sua maioria, é a população branca. Assim, se imaginarmos uma pirâmide de escolarização, existe uma hierarquização por cor/raça, em que a população negra encontra-se localizada na base e os brancos no topo da pirâmide.

O Gráfico nº 01 apresenta a proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo cor ou raça no Brasil, no período de 1999/2009,

demonstrando de forma comparativa as discrepâncias entre brancos e negros nas duas últimas décadas.

GRÁFICO Nº 01
PROPORÇÃO DAS PESSOAS DE 25 ANOS OU MAIS DE IDADE COM ENSINO SUPERIOR CONCLUÍDO, SEGUNDO COR OU RAÇA – BRASIL – 1999/2009



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (2010).

Nota: Excluídas as pessoas que frequentam escola.

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

Conforme evidencia o Gráfico nº 01, nos últimos anos tem ocorrido um crescimento do número de pretos e pardos com ensino superior. Em 1999, apenas 2,3%, tanto para pretos quanto para pardos, concluíram esse nível de ensino que, somados, chegariam a 4,6%, enquanto que 9,8% dos concluintes eram brancos. Já em 2009, os números de pretos e pardos que possuem o ensino superior representam 1/3 em relação às pessoas brancas, ou seja, 4,7% de pretos e 5,3% de pardos contra 15% de brancos. Assim, pode se observar que o número de pardos e pretos com ensino superior continua baixo, mesmo após a implementação da política de reserva de vagas/cotas de acesso ao ensino superior. Esses dados demonstram a grande desigualdade entre negros e brancos neste nível de ensino, pois, conforme o Censo de 2010, a maioria da população brasileira já se considera parda ou preta, porém a maioria dos concluintes do ensino superior é branca.

Em face das desigualdades entre negros e brancos no sistema educacional, Hasenbalg & Silva afirmam que

(...) parece claro que no Brasil de hoje o núcleo das desvantagens que pretos e pardos parecem sofrer se localiza no processo de aquisição educacional. As diferenças nos retornos ocupacionais dos investimentos em educação são relativamente modestas quando comparadas com as diferenças na realização educacional, qualquer que seja o estrato de origem. Diferenças que tendem a crescer conforme aumenta a situação socioeconômica de origem. Assim, a questão educacional parece estar se constituindo no nó górdio das desigualdades raciais em nosso país. (HASENBALG & SILVA, 1999. p. 239).

Em relação à diferenciação educacional entre brancos e negros, Jaccoud & Beghin (2002) afirmam que isso ocorre porque o sistema educacional estaria refletindo a reprodução de desigualdades históricas, haja vista que os alunos negros fariam parte de famílias cujos pais possuíam níveis de instrução menores que os pais dos alunos brancos, o que tende a influenciar o desempenho na escola.

Sabe-se que a educação não é a única a acabar com as desigualdades sociais; no entanto, como bem salientou Gomes, essa esfera “ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros”. (GOMES, 2011, p. 112).

Estudiosos têm se dedicado a pesquisar os impactos da discriminação racial a partir de um novo enfoque: “o efeito da escola” (BARBOSA, 2005). Entre as pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva, destaca-se a pesquisa de Alves & Soares (2002), na qual os autores analisam o impacto dos fatores individuais e institucionais nas desigualdades de desempenho entre os diferentes grupos étnicos. A partir dos dados do Saeb, os autores procuraram estabelecer quais fatores favoreceriam os estudantes brancos, em detrimento dos pretos e pardos. Os dados obtidos pelos estudiosos levam a inferir que a escola possui papel preponderante na reprodução das desigualdades sociais.

Carvalho (2005) realizou um estudo com um conjunto de crianças e professoras de 1ª a 4ª séries de uma escola pública no Município de São Paulo, entre 2002 e 2003. Para a realização dessa pesquisa a autora fez uso de entrevistas semi-estruturadas com oito professoras de classe e com a coordenadora pedagógica; aplicou questionários de caracterização sócio-econômica, que foi preenchido pelas famílias dos alunos. Além desse instrumento, aplicou também outro breve questionário de autoclassificação racial respondido pelas crianças em sala de aula. Entre os objetivos a pesquisa buscou avaliar a classificação racial e desempenho escolar. Os dados obtidos na pesquisa levaram a autora a inferir que,

quando se usa a classificação das professoras em lugar da autoclassificação dos alunos, ocorre tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras, principalmente os meninos.

Telles (2003) apesar de não realizar sua pesquisa totalmente voltada para os efeitos da discriminação racial na vida escolar, também afirma que a instituição escolar possui papel importante na manutenção das desigualdades educacionais entre pretos e brancos:

(...) as escolas podem ser os locais mais importantes para examinar a discriminação racial. Ali, algumas formas de discriminação racial podem ser grosseiras, mas, normalmente, é mais provável que ela se concretize por meio de uma “profecia” auto-realizável, que leva os professores a investirem mais nos estudantes brancos. Isso acontece de acordo com a imagem negativa dos negros, tal como é apresentada em alguns livros escolares, levando à baixa-estima entre os estudantes negros, em razão da sua interação com outros estudantes, professores e administradores. Além disso, como os negros são mais propensos a ser pobres e a viver em condições abaixo da média, também são mais propensos a sofrer desnutrição e insônia, o que diminui a capacidade de aprendizado. (TELLES, 2003, p. 238).

Historicamente a escola não tem sido um lugar neutro, um campo que consegue lidar com todas as diferenças na sala de aula, em especial as diferenças étnico/raciais. Estamos habituados a associar o sistema educacional a algo intrinsecamente positivo, que possibilita o desenvolvimento do indivíduo, cria novas relações e amplia os horizontes quebrando os velhos estigmas e preconceitos. Isso em partes é verdade, mas a educação também possui outra face. Como bem salientou Silva, “a educação seria ao mesmo tempo, produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação” (SILVA, 1992, p. 59). Por esse prisma, é necessário analisar a educação e a escola como algo que também carrega os impactos das escolhas históricas. Ou seja, reproduz a dinâmica social das demais estruturas sociais, podendo também reproduzir as desigualdades sociais.

Para Silva (1992), fazemos parte de um sistema maior de relações sociais, composto de arranjos institucionais, e torna-se fundamental conhecer esses aparelhos institucionais que possuem papel preponderante na vida de todos, como a educação. Nesse contexto, o autor afirma que a perspectiva histórica constitui no melhor método de análise,

uma vez que, obviamente, nascemos dentro de arranjos institucionais existentes, somos quase incapazes de perceber sua historicidade, o que vale dizer, sua arbitrariedade.

Por isto é extremamente útil adotar uma perspectiva histórica, no sentido de encarar o sistema educacional e a escola e todos os elementos que os caracterizam como intervenções sociais. Isto é, como dispositivos que têm um gênese histórica, que foram o resultado de escolhas e opções sociais, de um desenvolvimento histórico, no decorrer do qual outras possibilidades foram descartadas em favor daquela que acabamos por herdar. Infelizmente a história da educação tradicional, demasiadamente centrada, de forma idealista, numa história das idéias educacionais e pedagógicas e muito pouco nos dispositivos materiais (como a sala de aula e os métodos pedagógicos reais) pouco tem contribuído para aumentar nossa compreensão desses processos histórico-genéticos. (SILVA, 1992, p. 62-63).

Silva (1992) ressalta em seus trabalhos a importância de analisar o sistema educacional como uma “matriz reprodutora”. Ao analisar a esfera educacional a partir dessa perspectiva Silva afirma que

foi um dos grandes méritos da chamada “nova sociologia da educação” o ter-se voltado para o interior da escola e da sala de aula, isto é, para aquilo que se convencionou chamar de caixa-preta, precisamente porque antes raramente examinado e problematizado. Foi neste olhar para o recôndito do processo educacional, para o seu coração, que se revelaram muitas coisas que fazem com que esse processo adquira algumas de suas perversas características de contribuir para a perpetuação de fundamentais desigualdades sociais.

Foi nesse voltar-se para o interior da caixa-preta daquilo que se passa no interior da escola e da sala de aula que essa teorização assumiu talvez sua face mais lúcida e iluminadora. Foi aqui que se descobriram de novo aquelas divisões mais externas – veladas e maquiadas por sucessivas reformas educacionais que procuravam, num contínuo processo de legitimação, atenuá-las – a agora reproduzidas numa outra escala. Até então não apenas a educação e a escola eram consideradas como benignas e desejáveis, como seus mecanismos internos, relativos a conteúdos e a modos de ensino, não eram absolutamente questionados. Aqui se dá uma ruptura importante: aquilo que está no coração da escola e da sala de aula é colocado sob exame e o resultado não é nada edificante. (SILVA, 1992, p. 62).

Por esse prisma, a educação deixou de ser vista apenas como algo altamente benigno e passou a ser questionada, tornando-se objeto de pesquisa. Segundo Silva (1992), uma das características das relações sociais refletidas na educação e na escola é a divisão, ou seja, assim como as relações sociais são altamente influenciadas pela estratificação social, a

educação e a escola também apresentam uma divisão que pode se manifestar de diferentes formas em diferentes sociedades. De acordo com Silva a divisão

pode se apresentar na forma de diferentes tipos de escola pública para as diferentes classes, ou ela pode se definir através da localização das escolas públicas e conseqüente recrutamento diferencial, ou ainda, como no caso do Brasil, entre escolas públicas e escolas particulares. Ou ainda, de forma mais sutil, através de diferenciações internas nos currículos e métodos de ensino. Estas divisões são, entretanto, um elemento fundamental e persistente dos sistemas de educacionais contemporâneos e, para o que aqui nos interessa, estão estreitamente ligadas à manutenção de fundamentais divisões. (SILVA, 1992, p. 61).

O autor deixa claro que o papel dessas divisões no sistema escolar é o de legitimar e manter as relações presentes nas demais esferas sociais, de acordo com cada sociedade. Nesse contexto, um dos instrumentos de perpetuação da estrutura social vigente em cada sociedade que mais se destaca é o currículo. O currículo apresenta-se como um importante elemento do sistema educacional e que contribui para a reprodução da estrutura social:

O conhecimento escolar na sua forma codificada, o currículo, e as formas pelas quais ele é transmitido está também estratificado e é através dessa estratificação que ele volta a reproduzir aquelas desigualdades com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. A estratificação do conhecimento escolar é ao mesmo tempo resultado e causa da estratificação social. É um dos elementos principais através do qual a educação reproduz a estrutura social. (SILVA, 1992, p. 62).

Silva (1992) destaca ainda que o currículo constitui-se em um dos principais instrumentos do ambiente escolar capaz de reproduzir as desigualdades sociais advindas das outras esferas. Logo, a construção do currículo não constitui-se a partir de uma seleção neutra; ao contrário, o currículo é pensado, escolhido e transmitido de acordo com o público alvo ao qual ele se destina:

O conhecimento escolar não é o resultado de uma seleção neutra (...) Ao mesmo tempo, o conhecimento escolar não é um produto homogêneo, em que um mesmo conteúdo é transmitido de um mesmo modo a todas as classes e grupos sociais.

O conhecimento escolar na sua forma codificada, o currículo, e as formas pelas quais ele é transmitido está também estratificado e é através dessa estratificação que ele volta a reproduzir aquelas desigualdades com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. A estratificação do

conhecimento escolar é ao mesmo tempo resultado e causa da estratificação social. É um dos elementos principais através do qual a educação reproduz a estrutura social. (SILVA, 1992, p. 62).

O currículo e o conhecimento escolar distribuídos de forma desigual, de acordo com as diferentes classes e grupos sociais no sistema de ensino, resultam num alto grau de desigualdade no tipo de produto educacional distribuído às diferentes classes. Nesse sentido, o sistema de ensino institucionalizado vem historicamente produzindo e reproduzindo, construindo e reconstruindo a estrutura social vigente, mantendo e reforçando as desigualdades sociais entre as diferentes classes e grupos sociais. É nesse contexto que também são reproduzidas as desigualdades raciais. De acordo com Santomé,

sem dúvida, a reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas das raças ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem. É precisamente em momentos como os atuais, em que surgem problemas devido a que raças e etnias diferentes tratam de compartilhar ou utilizar um mesmo território, que esse vazio mais se deixa sentir. E é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação anti-racista e programas plurilingüísticos se deixa notar de forma visível. (SANTOMÉ, 2003, p. 167).

De acordo com o autor, as instituições de ensino não priorizam a conduta anti-racista, preferem assumir posturas neutras, que não “favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas”. Para o pesquisador, basta analisar as relações desenvolvidas no interior das salas de aula para logo identificar as práticas racistas: “quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, conduta que invalidam as auto-imagens de neutralidade que o sistema educacional oferece”. (SANTOMÉ, 2003, p. 169). Nessa perspectiva, afirma:

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura, etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação os direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder (...).

As atitudes do racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais. Uma amostra da política do racismo e discriminação que atravessa a maioria dos livros

didáticos são as descrições e qualificativos com os quais se nomeiam invasões coloniais e espoliações de recursos naturais de numerosos povos do Terceiro Mundo. Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver de que forma fenômenos como os anteriormente assinalados aparecem nomeados como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres *primitivos* ou *bárbaros*, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc. É difícil encontrar raciocínios em torno de conceitos como exploração e domínio, alusões a situações de escravidão e ações de brutalidade, com as quais se levam a cabo muitas das invasões e colonizações de populações e territórios. (SANTOMÉ, 2003, p. 169).

São inúmeras as práticas que o sistema educacional utiliza para reproduzir as estruturas sociais com as quais alguns grupos e interesses são privilegiados em detrimento de outros. Isso implica em grandes e graves impactos para todos, principalmente para os grupos minoritários, impedindo assim a construção de uma sociedade democrática. Conforme Santomé,

a preponderância de visões e/ou silenciamento da realidade que recorrem a estratégias como as mencionadas contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre *bom* e *mau*. Esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre grupos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de lhes atribuir responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas. Com uma história narrada com tal quantidade de deformações, seus leitores e leitoras podem facilmente atribuir a esses povos qualificativos tais como: primitivos, cruéis, assassinos, ladrões, estúpidos, pobres, exóticos. Com isso, uma pessoa dessas nações ou etnias, quando se vê obrigada a emigrar ou a exiliar-se em países nos quais esse tipo de material predomina nas instituições escolares, tem muitas possibilidades de ser recebida com atitudes e comportamentos de hostilidade. (SANTOMÉ, 2003, p. 169).

Apesar desse aspecto de reprodução que se apresenta na instituição escolar, Silva ressalva que “mesmo naquelas teorizações que mais enfatizaram aquilo que, em educação, reproduz, está ao menos implicitamente colocada a possibilidade de rupturas, contradições, transformações, enfim, a possibilidade de que existam também elementos que produzam e não apenas elementos que reproduzam” (SILVA, 1992, p. 67). Sob esse ponto de vista, é possível no campo educacional a realização de ações que visem construir um sistema escolar voltado para um conhecimento escolar adequado, que contemple o aspecto cultural, político, científico e tecnológico, costumes, valores, etc., preparando os alunos para serem cidadãos críticos e

ativos. Entre as ações que podem ser realizadas para contribuir para um sistema educacional mais democrático encontra-se a discriminação positiva:

No interior das salas de aula é muito raro que o professorado e os alunos e alunas cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflituos (...) É preciso diminuir essa distância mediante uma discriminação positiva, mediante uma intensificação de ajuda àquelas crianças que se, agora, mostram “déficits” culturais ou “atrasos” importantes, isso não se deve à sua idiossincrasia genética, mas ao fato de que lhes faltaram oportunidades para desenvolver aquelas destrezas e conhecimentos que a instituição escolar exige e valoriza. Isso obriga a incorporar como conteúdos do currículo a história e a cultura das minorias oprimidas e/ou sem poder. A análise mais profunda dos porquês da opressão e da marginalidade, em uma palavra, do racismo existente em nossa sociedade, nunca deve ser evitada. O discurso educacional tem que facilitar que as crianças de etnias oprimidas, assim como as dos grupos dominantes, possam compreender as interrelações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade. (SANTOMÉ, 2003, p. 170-171).

O perfil de matriz reprodutora da educação e da escola não implica em afirmar que este aparelho institucional esteja fadado a apenas reproduzir o sistema de relações sociais vigentes. Apesar de a teoria crítica da educação sempre ressaltar principalmente essa característica, existe a possibilidade de produzir o novo e de mudar o que existe. Nesse contexto, a discriminação positiva e políticas públicas voltadas à superação das desigualdades raciais constituem-se num importante avanço na área educacional no Brasil. Para a elaboração de ações e políticas públicas para diminuir as desigualdades na área educacional, os levantamentos e coleta de dados são fundamentais para melhor conhecer os estudantes. Diante disso, discutiremos no próximo item um importante sistema de levantamento de dados da esfera educacional brasileira: o Censo Escolar.

3.3- Cor/raça no Censo Escolar

O Ministério da Educação realiza anualmente, desde 1997, o Censo Escolar, que tem como propósito conhecer melhor o sistema educacional brasileiro e é assim definido pela Instituição: o Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de domínio nacional, realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira – INEP (MEC, 2012). Esse censo é feito com a colaboração das

secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

O Censo Escolar se tornou o principal instrumento de coleta de informações da educação básica, por abranger as várias etapas e modalidades escolares, como o ensino regular (educação infantil e ensinos fundamental e médio), a educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). Com ele, coletam-se dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

Dessa forma, o Censo Escolar tem como objetivo conhecer profundamente a área educacional brasileira. E seus resultados possibilitam realizar cálculos, como aprovação, reprovação e evasão escolar das diferentes modalidades da educação. Os resultados do Censo são somados com outras avaliações, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação.

O Censo Escolar possui muitas questões. Entre os dados coletados, desde o ano de 2005, busca saber qual é a autoclassificação/classificação racial dos estudantes da educação básica. Essas informações servem de base para a formulação de políticas públicas sociais e para a distribuição de recursos públicos. Assim, são os dados disponibilizados pelo Censo Escolar que dão a orientação para onde, quando e como as políticas públicas (incluindo as ações afirmativas) devem ser implantadas na área educacional.

A cor/raça é uma variável importante no Censo Escolar, e utiliza as categorias de raça do IBGE: branco, preto, amarelo, pardo e indígena, porque é o sistema de pesquisa sobre classificação racial adotado oficialmente pelo país. Além do mais, adotar as mesmas categorias cor/raça utilizadas pelo IBGE facilita realizar comparações e cruzamento de dados, entre as duas diferentes pesquisas.

O Censo Populacional de 2010 diagnosticou mudanças significativas no que se refere à cor/raça no Brasil. A população parda e preta no Brasil passou a ser a maioria, 50,7 % da população (IBGE, 2012).

Os dados da Tabela nº11 apresentam o número total de alunos matriculados no Ensino Médio no Brasil segundo a cor/raça no ano de 2010, que ilustram bem a questão da classificação racial no Censo Escolar.

TABELA Nº 11
NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO POR RAÇA NO BRASIL – 2010

Estados	Categorias Raciais					
	Amarela	Branca	Indígena	Não declarada	Parda	Preta
AC	48	1.212	156	29.025	5.691	163
AL	235	11.797	162	76.050	39.485	2.518
AM	339	15.902	3.520	44.554	95.507	2.291
AP	33	2.596	473	24.101	10.045	623
BA	2.287	40.102	1.282	288.079	215.593	41.643
CE	1.122	35.560	480	234.320	134.885	4.742
DF	412	15.047	237	68.727	21.277	2.152
ES	5.691	36.529	267	32.505	51.607	5.217
GO	17.434	66.665	698	85.474	88.042	12.311
MA	694	21.549	640	184.252	104.571	6.582
MG	1.995	261.541	1.032	237.913	295.577	38.332
MS	277	28.269	1.110	41.333	27.085	955
MT	156	6.411	762	132.480	5.671	574
PA	2.142	20.114	1.084	194.399	132.578	6.568
PB	596	17.993	623	83.161	41.738	2.719
PE	712	46.461	1.035	272.689	101.826	6.728
PI	923	12.792	162	87.834	61.571	4.136
PR	2.699	301.275	881	83.605	84.493	6.464
RJ	821	89.208	740	431.870	81.468	19.442
RN	182	20.646	72	100.247	27.034	1.343
RO	134	6.602	105	43.326	10.715	735
RR	13	1.460	1.111	9.813	5.956	110
RS	607	105.267	1.568	288.635	8.811	6.597
SC	246	64.940	236	175.580	5.728	1.479
SE	261	5.102	187	10.029	65.138	2.223
SP	9.395	713.033	4.651	748.437	318.759	45.260
TO	381	5.055	447	39.171	18.917	1.707
Sub-total	49.835	1.953.128	23.721	4.047.609	2.059.768	223.614
Total	8.357.675					

Fonte: Elaborado a partir de microdados do Inep/DEED.

Conforme a Tabela nº11, o Brasil possui 8.357.675 alunos matriculados no Ensino Médio no ano de 2010. Desse total, 49.835 (0,6%) se consideram amarelos, 1.953.128 (23,4%) brancos, 23.721 (0,3%) indígenas, 2.059.768 (24,6%) pardos e 223.614 (2,7%) pretos. Um ponto importante das informações fornecidas nessa tabela é o alto número de alunos que não declararam sua cor/raça, já que foram 4.047.609 (48,4%) alunos que se

negaram a fornecer essa informação, portanto, quase metade dos alunos matriculados no Ensino Médio.

Segundo os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil em 2011 possuía 7.640.182 alunos matriculados no ensino médio regular (1º, 2º e 3º anos), incluindo os alunos pertencentes ao nível não seriado. Desses alunos 3.144.718 (41,2%) estavam matriculados no 1º ano do ensino médio, sendo que 741.394 (23,6%) são brancos; 89.585 (2,8%) são pretos; 869.165 (27,6%) são pardos; 16.803 (0,5%) amarelos; 9.761 (0,3%) são indígenas e 1.418.010 (45,1%) não declararam a cor/raça. Outros 2.422.115 (31,7%) de alunos estavam matriculados no 2º ano do ensino médio, sendo que 585.715 (24,2%) são brancos; 61.222 (2,5%) são pretos; 638.845 (26,4%) são pardos; 12.676 (0,5%) são amarelos; 7.302 (0,3%) são indígenas; e, 1.116.355 (46,1%) não declararam a cor/raça. Enquanto que 2.024.370 (26,5%) de alunos estavam matriculados no 3º ano do ensino médio, destes 487.405 (24,1%) são brancos; 49.777 (2,5%) são pretos; 520.467 (25,7%) são pardos; 11.323 (0,5%) são amarelos; 5.714 (0,3%) são indígenas; e, 949.684 (46,9%) não declararam a cor/raça. Os demais 48.979 (0,6%) alunos correspondem a ano de ensino não seriado, sendo que 9.609 (19,6%) alunos são brancos; 679 (1,4%) são pretos; 4.793 (9,8%) são pardos; 88 (0,2%) amarelos; 260 (0,5%) indígenas; e, 33.550 (68,5%) não declararam. Assim, como os dados do Censo Escolar 2010, os dados do Censo Escolar 2011 apresentam um alto índice de alunos que não declararam a cor/raça.

A partir desses dados disponibilizados pelo INEP, torna-se relevante organizar e apresentar em forma de tabela somente os dados por cor/raça dos alunos do ensino médio regular, 1º, 2º e 3º anos, para melhor visualizarmos o objeto de estudo desta dissertação, os alunos do 3º ano do ensino médio regular. Os resultados podem ser observados na Tabela nº 12.

TABELA Nº 12
NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR POR SÉRIE (1º, 2º e 3º ANOS) E COR/RAÇA, NO BRASIL EM 2011

Série/Ano do Ensino Médio	Categorias Raciais						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Não declarado	
1º Ano	741.394	89.585	869.165	16.803	9.761	1.418.010	3.144.718
2º Ano	585.715	61.222	638.845	12.676	7.302	1.116.355	2.422.115
3º Ano	487.405	49.777	520.467	11.323	5.714	949.684	2.024.370
Total	1.814.514	200.584	2.028.477	40.802	22.777	3.484.049	7.591.203

Fonte: Construído a partir de microdados do MEC/Inep/Deed/CSI.

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

A Tabela nº 12 informa o número de matrículas no ensino médio regular por série e cor/raça no Brasil em 2011. Conforme os dados da Tabela nº12, o Brasil possui 7.591.203 alunos matriculados no ensino médio regular em três séries, sendo que estes alunos encontram-se distribuídos por cor/raça no ensino médio regular da seguinte forma: No primeiro ano de ensino são 3.144.718 (41,4%), destes 741.394 (23,6%) são brancos; 89.585 (2,8%) pretos; 869.165 pardos (27,6%); 16.803 (0,5%) amarelos; 9.761 (0,3%) indígenas; 1.418.010 (45,1%) não declararam a cor/raça. No segundo ano de ensino são 2.422.115 (31,9%) de alunos, destes 585.715 (24,2%) são brancos; 61.222 (2,5%) pretos; 638.845 (26,4%) são pardos; 12.676 (0,5%) são amarelos; 7.302 (0,3%) são indígenas; 1.116.355 (46,1%) não declararam a cor/raça. Por fim, 2.024.370 (26,7%) dos alunos estavam matriculados no terceiro ano, destes, 487.405 (24,1%) são brancos; 49.777 (2,5%) são pretos; 520.467 (25,7%) são pardos; 11.323 (0,5%) são amarelos; 5.714 (0,3%) são indígenas; 949.684 (46,9%) não declararam a cor/raça.

A Tabela nº13 demonstra como se tem dado a distribuição da cor/raça no ensino médio regular em três séries no Estado de Minas Gerais em 2011.

TABELA Nº 13
NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR POR SÉRIE (1º, 2º e 3º ANOS) E COR/RAÇA, NO ESTADO DE MINAS GERAIS EM 2011

Série/Ano do Ensino Médio	Categorias Raciais						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Não declarado	
1º Ano	94.110	16.755	126.515	679	352	63.633	302.044
2º Ano	72.564	10.791	88.673	531	276	51.831	224.666
3º Ano	63.394	8.437	69.788	394	232	43.411	185.656
Total	230.068	35.983	284.976	1.604	860	158.875	712.366

Fonte: Construído a partir de microdados do MEC/Inep/Deed/CSI.

Nota: o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Como pode ser visualizado na Tabela nº13 o Estado de Minas Gerais possui 712.366 alunos matriculados no ensino médio regular, em três séries, sendo que esses alunos encontram-se distribuídos por cor/raça no ensino médio regular da seguinte forma: no primeiro ano de ensino são 302.044 (42,4%), destes 94.110 (31,2%) são brancos; 16.755 (5,5%) pretos; 126.515 (41,9%) pardos; 679 (0,2%) amarelos; 352 (0,1%) indígenas; 63.633 (21,1%) não declararam a cor/raça. No segundo ano de ensino são 224.666 (31,5%) alunos, destes 72.564 (32,3%) são brancos; 10.791 (4,8%) pretos; 88.673 (39,5%) são pardos; 531 (0,2%) são amarelos; 276 (0,1%) são indígenas; 51.831 (23,1%) não declararam a cor/raça. Finalmente, 185.656 (26,1%) alunos estavam matriculados no terceiro ano, destes 63.394 (34,1%) são brancos; 8.437 (4,5%) são pretos; 69.788 (37,6%) são pardos; 394 (0,2%) são amarelos; 232 (0,1%) indígenas; e, 43.411 (23,4%) não declararam a cor/raça.

Também, torna-se importante apresentar os dados referentes à cor/raça no local onde está sendo realizada a pesquisa, ou seja, o Município de Montes Claros/MG. Esses dados possibilitaram mais informações sobre o município, além de disponibilizar mais elementos para analisar os dados coletados em campo, por meio da aplicação de questionários, que será apresentado no quarto capítulo. A Tabela nº 14 evidencia o número de matrículas no ensino médio regular por série e cor/raça no Município de Montes Claros/MG.

TABELA Nº 14
NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR POR SÉRIE (1º, 2º e 3º ANOS) E COR/RAÇA, NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS/MG EM 2011

Série/Ano do Ensino Médio	Categorias Raciais						Total
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena	Não declarado	
1º Ano	1.613	272	3.554	10	5	1.921	7.375
2º Ano	1.057	185	2.470	6	3	1.844	5.565
3º Ano	1.118	166	2.239	8	4	1.645	5.180
Total	3.788	623	8.263	24	12	5.410	18.120

Fonte: Construído a partir de microdados do MEC/Inep/Deed/CSI.

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

A Tabela nº14 demonstra que o Município de Montes Claros/MG possui 18.120 alunos matriculados no ensino médio regular em três séries, distribuídos por cor/raça no ensino médio regular da seguinte forma: no primeiro ano de ensino são 7.375 (40,7%), destes 1.613 (21,9%) são brancos; 272 (3,7%) pretos; 3.554 (48,2%) pardos; 10 (0,1%) amarelos; 5 (0,1%) indígenas; 1.921 (26,0%) não declararam a cor/raça. No segundo ano de ensino são 5.565 (30,7%) alunos, destes 1.057 (19,0%) são brancos; 185 (3,3%) pretos; 2.470 (44,4%) são pardos; 6 (0,1%) são amarelos; 3 (0,1%) são indígenas; 1.844 (33,1%) não declararam a cor/raça. Finalmente, 5.180 (28,6%) alunos estavam matriculados no terceiro ano, destes, 1.118 (21,6%) são brancos; 166 (3,2%) são pretos; 2.239 (43,2%) são pardos; 8 (0,1%) são amarelos; 4 (0,1%) indígenas; e, 1.645 (31,8%) não declararam a cor/raça.

Não foi possível apresentar os dados referentes à cor/raça dos alunos no ano de 2012, ano de realização da pesquisa, haja vista que o INEP até dezembro de 2012 ainda não havia concluído e divulgado o banco de dados referente ao Censo Escolar de 2012. Isso impossibilita a disponibilização dos dados referente a esse ano. A previsão é que os dados do Censo de 2012 sejam disponibilizados em fevereiro ou março de 2013. Infelizmente, esta pesquisa não poderá aguardar esse prazo. De qualquer modo, os dados relativos à cor/raça do Censo Escolar de 2010 e 2011 são suficientes para demonstrar o perfil racial dos estudantes e como se tem dado a classificação racial em nível nacional, estadual e municipal.

Os dados elencados anteriormente, acerca da classificação racial no censo escolar, demonstra que, assim como o IBGE, o Censo Escolar também enfrenta problemas quanto à classificação racial, pois há grande dificuldade de considerar a cor/raça no Brasil. Conforme pode ser observado nas Tabelas 11, 12, 13 e 14, a categoria mais declarada entre os estudantes

do ensino médio é a parda. Além disso, é alto o número de estudantes que não declaram sua cor/raça. Isso causa grave consequência para a formulação de políticas públicas, haja vista que esses dados são fundamentais para conhecer e verificar as desigualdades entre os diferentes grupos de cor.

Conforme Simões & Jerônimo, isso ocorre porque a “identidade racial no Brasil é multifacetada, resultando da combinação de várias subdimensões da identidade”. (Simões & Jerônimo, 2007, p.121). De acordo com Mártelete *et al.*, “a dificuldade de classificar a raça/cor dos indivíduos ocorre porque raça/cor é uma característica socialmente construída, relacionada com poder e que varia em relação a de muitas características, inclusive a de quem está definindo”. (MÁRTELETO *et al.*, 2007, p.160). A autoclassificação racial também pode ser influenciada pela posição social à qual os pais dos alunos estão inseridos, pelo fator econômico, entre outros.

Os censos e os demais levantamentos estatísticos contemplam a variável cor/raça porque esta variável é muito importante para conhecer a população, afinal as desigualdades raciais estão profundamente relacionadas às desigualdades sociais, uma vez que a maioria da população pobre no Brasil é negra. Essa categoria interfere no desenvolvimento social do indivíduo, pois a raça é um fator relevante no que diz respeito à mobilidade social e à aquisição de renda pelos indivíduos. A raça é, pois, uma característica da população que merece ser conhecida a fundo, principalmente na área educacional. Passaremos a analisar no próximo capítulo os dados obtidos através do trabalho de campo acerca da variável cor/raça no ambiente escolar.

CAPÍTULO IV

COR/RAÇA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CENSO ESCOLAR

Vários autores se dedicaram a pesquisar sobre classificação racial, entre eles podemos citar Wood & Carvalho (1994); Turra & Venturini (1995); Maggie (1996); Schwartzman (2004); Petruccelli (2000 & 2002); D'Adesky (2001); Telles (2003); Sansone (2004); Silva (1999); Osório (2003); Rosemberg (2004); Rosemberg & Piza (1998/1999); Rocha & Rosemberg (2007). Esses trabalhos apontam a complexidade da classificação racial no Brasil, uma vez que o sistema de classificação racial brasileiro é resultado de uma gama de combinação de elementos, tais como: cor da pele, traços físicos, origem regional e social, o que resulta em um sistema fluído e ambíguo.

O objetivo deste trabalho é compreender a classificação racial no ambiente escolar. De acordo com Rocha & Rosemberg, autores da Sociologia da Infância, a Convenção dos Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente afirmam que crianças e adolescentes são “considerados atores sociais e sujeitos do direito a expressar sua opinião e identidade”. (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 760). Os autores argumentam que,

apesar do volume crescente de estudos sobre relações raciais no Brasil, crianças e adolescentes têm merecido menor atenção que outros grupos etários. Parte substantiva dos estudos sobre crianças negras, no Brasil, preocupa-se com a produção e reprodução do preconceito racial e seu impacto na construção de sua identidade racial. Assim, desde os estudos pioneiros de Virgínia Leone Bicudo (1955) e Aniela Meyer Ginsberg (1955), que participaram do famoso Projeto Unesco dos anos 1950 (coordenado por Florestan Fernandes e Roger Bastide), alguns pesquisadores têm-se debruçado sobre o tema, indicando, em regra, o impacto na criança negra de expressões do racismo dentro dos muros escolares (Cavalleiro, 2003; Fazzi 2000; Niemeyer, Silva, 2000; Oliveira, 1992, dentre outros). (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 760).

Pode-se perceber que o estudo acerca das relações raciais, em especial da classificação racial, constitui-se em terreno fértil e pouco explorado no âmbito infantil e adolescente. Com o intuito de buscar respostas necessárias para este estudo sobre a autoclassificação/classificação racial dos alunos do 3º ano do ensino médio das escolas

públicas estaduais da Cidade de Montes Claros/MG foram realizados alguns levantamentos em que, procurando aprofundar sobre a questão racial no ambiente escolar, utilizou-se a metodologia quantitativa para a investigação.

A metodologia quantitativa foi empregada nesta pesquisa através da aplicação de questionário aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, que contém baterias de questões estruturadas, previamente formuladas sobre o tema pesquisado (ver apêndice I), de modo a responder à problematização e aos objetivos apresentados na pesquisa. O questionário contempla 5 (cinco) blocos de questões direcionadas aos estudantes: Bloco I – Perfil Socioeconômico; Bloco II – Classificação Racial; Bloco III – Censo Escolar; Bloco IV – Relações Raciais; e, Bloco V – Sistema de Reserva de Vagas/Cotas.

A pesquisa foi realizada em 9 (nove) escolas de rede pública estadual que ofertam o médio regular. As escolas foram selecionadas através da amostragem por conglomerado, conforme mencionado no início deste trabalho. Os questionários foram autoaplicados²⁴ aos alunos do 3º ano do ensino médio, já que ao saírem desse nível de ensino poderão acessar políticas públicas, como o sistema de reserva de vagas/cotas, de modo que é necessário se autoclassificarem em uma determinada categoria racial.

Em cada uma das nove escolas selecionadas foi sorteada uma turma de 3º ano do ensino médio regular para participar da pesquisa. Somadas, as turmas totalizam 276 alunos matriculados nesse ano de ensino. No entanto, devemos destacar que apenas 203 alunos responderam ao questionário. São esses, efetivamente, os participantes da investigação, como pode ser visto na Tabela nº 15.

²⁴ Os questionários foram entregues aos estudantes do 3º ano do ensino médio regular das escolas públicas estaduais, para que respondessem às questões.

TABELA Nº 15
ESPECIFICAÇÃO DAS ESCOLAS E RESPECTIVOS QUESTIONÁRIOS

Pólo sorteado	Escola sorteada	Sala sorteada	Nº de alunos	Nº Questionários respondidos	Nº Questionários Não respondidos
Santos Reis	E. E. Deputado Esteves Rodrigues	3º D Not.	36	26	10
Santos Reis	E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar	3º II Mat.	35	32	03
Major Prates	E. E. Antônio Canela	3º II Mat.	31	20	11
Major Prates	E. E. Professora Cristina Guimarães	3º Mat.	20	14	06
São Judas	E. E. Dom Aristides Porto	3º Mat.	25	18	07
São Judas	E. E. Beato José de Anchieta	3º VI Mat.	17	11	06
Cintra	Colégio Tiradentes – PMMG	3º B Mat.	40	28	12
Cintra	E. E. Simeão Ribeiro dos Santos	3º B Mat.	35	27	08
São João	E. E. Cel. Filomeno Ribeiro	3º Mat.	37	27	10
Total			276	203	73

Fonte: Coleta direta, 2012.

A seguir, estão os resultados dos questionários autoaplicados aos alunos, através da análise univariada; posteriormente as relações entre as diferentes variáveis, por meio da análise bivariada, para melhor compreensão da questão racial no ambiente escolar, serão avaliadas. Assim, os dados coletados em campo serão demonstrados e analisados ao longo deste capítulo.

➤ **Análise Univariada**

A análise univariada consiste em descrever individualmente o comportamento de cada variável do instrumento de coleta de dados: o questionário. Ou seja, tem por finalidade analisar a relação individual de cada variável com o objeto da pesquisa. A Tabela nº 16 informa a frequência e percentagem de questionários, por escola, aos quais os alunos responderam.

TABELA Nº 16
ESCOLAS E QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

Escolas	Frequência	%
E. E. Deputado Esteves Rodrigues	26	12,8
E. E. M ^a da Conceição Rodrigues Avelar	32	15,8
E. E. Antônio Canela	20	9,9
E. E. Prof. ^a Cristina Guimarães	14	6,9
E. E. Dom Aristides Porto	18	8,9
E. E. Beato José de Anchieta	11	5,4
Colégio Tiradentes – PMMG	28	13,8
E. E. Simeão Ribeiro dos Santos	27	13,3
E. E. Cel. Filomeno Ribeiro	27	13,3
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Pode-se verificar que 12,8% dos questionários foram respondidos pelos alunos da E. E. Deputado Esteves Rodrigues; 15,8% pelos alunos da E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar; 9,9% pelos alunos da E. E. Antônio Canela; 6,9% pelos alunos da E. E. Prof.^a Cristina Guimarães; 8,9% pelos alunos da E. E. Dom Aristides Porto; 5,4% pelos alunos da escola E. E. Beato José de Anchieta; 13,8% pelos alunos do Colégio Tiradentes – PMMG; 13,3% pelos alunos da E. E. Simeão Ribeiro dos Santos e 13,3% pelos alunos da E. E. Cel. Filomeno Ribeiro. Os valores expressos na Tabela 16 demonstram a distribuição e representação de alunos por escola, que variou conforme o número de alunos presentes nas salas de aula no momento da aplicação do questionário.

Consideramos importante verificar o sexo dos alunos pesquisados para conhecermos outro aspecto do perfil dos participantes deste estudo. Os resultados obtidos podem ser visualizados na Tabela nº 17.

**TABELA Nº 17
SEXO DOS ALUNOS**

Sexo	Frequência	%
Feminino	106	52,2
Masculino	97	47,8
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Dos alunos participantes da pesquisa, 52,2% são do sexo feminino e 47,8% do sexo masculino. Assim, existe uma participação um pouco maior do sexo feminino. É relevante também analisar a idade desses alunos.

**TABELA Nº 18
IDADE DOS ALUNOS**

Idade	Frequência	%
16 anos	9	4,4
17 anos	103	50,7
18 anos	46	22,7
19 anos	14	6,9
20 anos	9	4,4
21 anos	4	2,0
22 anos	1	0,5
Não Responderam	17	8,4
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

De acordo com a Tabela nº 18, no que se refere à idade dos alunos, existe uma variação compreendida entre os 16 e 22 anos. Desses, 4,4% estão com 16 anos; 50,7% têm 17 anos; 22,7% têm 18 anos; 6,9% estão com 19 anos; 4,4% têm 20 anos; 2,0% têm 21 anos; e, 0,5% estão com 22 anos.

Consideramos importante considerar o bairro onde residem os alunos pesquisados. Essa variável contribuirá para analisar o perfil socioeconômico dos sujeitos pesquisados.

TABELA Nº19
BAIRROS ONDE MORAM OS ALUNOS PESQUISADOS

Bairro	Frequência	%
Alterosa II	1	0,5
Alto da Boa Vista	2	1,0
Alto São João	17	8,4
Antônio Pimenta	3	1,5
Bela Paisagem	1	0,5
Castelo Branco	4	2,0
Centro	1	0,5
Chiquinho Guimarães	7	3,4
Cintra	7	3,4
Ciro dos Anjos	1	0,5
Conjunto Havaí	1	0,5
Conjunto Joaquim Costa	3	1,5
Cristo Rei	2	1,0
Delfino Magalhães	1	0,5
Dr. João Alves	1	0,5
Esplanada	2	1,0
Independência	1	0,5
Itatiaia	1	0,5
Jaraguá	1	0,5
Jardim Alvorada	2	1,0
Jardim Brasil	2	1,0
Jardim Eldorado	20	9,9
Jardim Palmeiras	1	0,5
Jardim Primavera	1	0,5
Jardim São Geraldo	4	2,0
José Carlos de Lima	2	1,0
Lourdes	2	1,0
Major Prates	17	8,4
Mangues	1	0,5
Maracanã	1	0,5
Monte Alegre	3	1,5
Monte Carmelo	1	0,5
Morada do Parque	1	0,5
Morrinhos	13	6,4
Nossa Senhora de Fátima	5	2,5
Nova Morada	3	1,5
Novo Delfino	1	0,5

Roxo Verde	6	3,0
Santa Eugênia	9	4,4
Santa Lúcia I	1	0,5
Santa Rita I	9	4,4
Santa Rita II	3	1,5
Santo Antônio I	1	0,5
Santos Reis	9	4,4
São Francisco de Assis	3	1,5
São José	3	1,5
São Judas Tadeu	4	2,0
Sumaré	1	0,5
Vargem Grande	1	0,5
Vera Cruz	1	0,5
Vila Alice	1	0,5
Vila Atlântida	1	0,5
Vila Áurea	5	2,5
Vila Greice	1	0,5
Vila Ipiranga	2	1,0
Vila Luíza	2	1,0
Vila Regina	1	0,5
Vila Tiradentes	1	0,5
Não Responderam	1	0,5
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

A partir dos dados alcançados na Tabela nº 19, pôde-se perceber uma enorme variedade nas respostas. A maioria desses alunos mora nas regiões mais periféricas da cidade de Montes Claros/MG.

Tendo em vista o objetivo de levantar o perfil socioeconômico dos alunos, perguntamos aos pesquisados se eles trabalham e qual era a sua profissão. A Tabela nº 20 apresenta os dados alcançados a partir dessa variável.

TABELA Nº 20
ALUNOS QUE TRABALHAM

Trabalha	Frequência	%
Sim	65	32,0
Não	136	67,0
Não responderam	2	1,0
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

A Tabela nº 20 informa que 32% dos alunos responderam que trabalham e 67% disseram que não trabalham. Apesar de a percentagem de alunos que trabalham ser menor do que a de alunos que não trabalham, 32% representa um índice alto tendo em vista que esses alunos deveriam dedicar-se principalmente aos estudos nessa fase de ensino.

Diante do alto índice de alunos que trabalham, consideramos essencial verificar as ocupações/profissões em que os alunos estão inseridos no mercado de trabalho, aprofundando na análise do perfil socioeconômico desses alunos.

TABELA Nº 21
AS OCUPAÇÕES/PROFISSÕES DOS ALUNOS PESQUISADOS

Profissão	Frequência	%
Assistente Administrativo	1	0,5
Atendente	1	0,5
Autônomo	1	0,5
Auxiliar administrativo	1	0,5
Auxiliar de cabeleireira	1	0,5
Auxiliar de estoque	1	0,5
Auxiliar de mecânico	1	0,5
Auxiliar de produção	1	0,5
Babá	1	0,5
Balconista	3	1,5
Cabeleireira	1	0,5
Chapa	1	0,5
Cobrador e entregador de marmitas	1	0,5
Comerciante	1	0,5
Comércio	1	0,5
Desenhista	1	0,5
Diarista	2	1,0
Doméstica	2	1,0

Embalador	2	1,0
Entregador	1	0,5
Escritório	1	0,5
Estágio (Pós-venda)	1	0,5
Estágio em cadastramento	1	0,5
Garçom	2	1,0
Guarda	1	0,5
Lanternagem e pintura	1	0,5
Lavajato	1	0,5
Manicure	1	0,5
Mecânico	3	1,5
Militar	1	0,5
Montador profissional	1	0,5
Motoqueiro	1	0,5
Office boy	2	1,0
Operador de caixa	2	1,0
Operadora de máquinas	1	0,5
Panfletista	1	0,5
Pedreiro	1	0,5
Pintor	1	0,5
Professor de Muay Thai	1	0,5
Recepcionista	1	0,5
Reformador de estofados	1	0,5
Secretária	1	0,5
Serralheiro	1	0,5
Servente de pedreiro	2	1,0
Serviços administrativos	1	0,5
Técnico de enfermagem	1	0,5
Trabalha em farmácia	1	0,5
Treinador de cavalos	1	0,5
Vendedora	4	2,0
Xerox	1	0,5
Não se Aplica	136	67,0
Não responderam	3	1,5
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Compreende-se, a partir dos dados coletados na Tabela nº 21, que as ocupações/profissões dos alunos são variadas e exigem menor grau de escolaridade, tais como

garçom, balconista e doméstica. Provavelmente estes tendem a receber uma remuneração baixa. Nesse sentido, procurando conhecer ainda mais a questão socioeconômica, perguntamos a renda individual dos alunos.

TABELA Nº 22
RENDA INDIVIDUAL DOS ALUNOS

Renda Individual	Frequência	%
Nenhuma renda	104	51,2
Menos de 1 Salário M	50	24,6
1 Salário Mínimo	22	10,8
Entre 1 a 2 Salários Mínimos	14	6,9
De 7 a 10 Salários Mínimos	1	0,5
Não responderam	12	5,9
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

A Tabela nº 22 apresenta a renda individual em salários mínimos dos alunos que responderam ao questionário. Os dados contidos nessa tabela mostram que 51,2 % não têm nenhuma renda; 24,6% possuem menos de 1 salário mínimo; 10,8%, 1 salário mínimo; 6,9% possuem entre 1 e 2 salários mínimos; somente 0,5% informou que recebe de 7 a 10 salários mínimos e 5,9% não deram essa informação. Desse modo, percebe-se que os alunos possuem uma renda individual baixa. Torna-se importante salientar que o número maior de alunos com renda deve-se ao fato de os sujeitos pesquisados receberem renda através de outras fontes que não sejam as do trabalho individual, como os programas sociais e pensão alimentícia. Com a finalidade de aprofundar no que se refere às condições econômicas, solicitou-se a renda familiar dos alunos pesquisados.

TABELA Nº 23
RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS

Renda Familiar	Frequência	%
Nenhuma renda	3	1,5
Menos de 1 Salário Mínimo	7	3,4
1 Salário Mínimo	30	14,8
Entre 1 a 2 Salários Mínimos	76	37,4
De 3 a 4 Salários Mínimos	53	26,1
De 5 a 6 Salários Mínimos	11	5,4
De 7 a 10 Salários Mínimos	8	3,9
Mais de 10 Salários Mínimos	3	1,5
Não responderam	12	5,9
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Os dados apresentados na Tabela nº 23 informam que 1,5% dos alunos não possui renda familiar; 3,4% possuem renda familiar de menos de 1 salário mínimo; 14,8 % de apenas 1 salário mínimo; 37,4% possuem renda entre 1 e 2 salários mínimos; 26,1% entre 3 e 4 salários mínimos; 5,4% têm renda de 7 a 10 salários mínimos; 1,5% recebe mais de 10 salários mínimos e 5,9% não responderam. Conforme pode ser observado, 57,2% dos alunos pesquisados vivem com até 2 salários mínimos, o que demonstra a baixa condição socioeconômica familiar dos alunos. Também foi perguntado aos alunos pesquisados se eles participam de algum programa social. O resultado pode ser visto na Tabela nº 24.

TABELA Nº 24
PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMA SOCIAL

Participa de Programa Social	Frequência	%
Sim	165	81,3
Não	38	18,7
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

De acordo com a Tabela nº 24, 81,3% dos alunos participam de algum programa social e apenas 18,7% não participam. Esses dados apontam para uma baixa condição socioeconômica dessas famílias. Após coletar essa informação, foi questionado em quais programas sociais esses alunos participam. A Tabela nº 25 apresenta os programas sociais nos quais esses alunos estão inseridos.

TABELA Nº 25
PROGRAMAS SOCIAIS EM QUE ESTÃO INSERIDOS OS ALUNOS
PESQUISADOS

Programa Social	Frequência	%
Bolsa Família	12	5,9
Poupança Jovem	117	57,6
Outros	3	1,5
Bolsa Família e Poupança Jovem	33	16,3
Não se aplica	38	18,7
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

A Tabela nº 25 demonstra que os alunos pesquisados participam principalmente do Programa Bolsa Família, com 5,9%; Poupança Jovem, com 57,6%; e 16,3% participam dos dois programas sociais, Bolsa Família e Poupança Jovem.

Os dados expostos até o momento referem-se ao Bloco I do questionário, onde é apresentado o perfil socioeconômico dos alunos pesquisados. Estes, em sua maioria, residem em bairros periféricos; os que trabalham possuem ocupações/profissões de menor status social e, portanto, tendem a ser menos renumerados.

Após apresentar o perfil socioeconômico dos sujeitos pesquisados, passamos agora a analisar os dados obtidos através do Bloco II do questionário, referente à classificação racial. Torna-se necessário compreendermos um pouco mais da categoria cor. Rocha e Rosemberg destacam que

a cor da pele foi introduzida como critério fundamental para diferenciar as chamadas raças humanas no século XVIII na Europa Ocidental. Blumenbach, fisiologista e antropólogo alemão (1752-1840), propôs uma classificação das raças humanas, associando cor de pele e região geográfica de origem em cinco tipos: branca ou caucasiana; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. Parte dessa

terminologia passou a ser adotada no Brasil e em outros países do mundo. As cores do espectro, quando associadas aos seres humanos, passaram a ter, então, um sentido metafórico, não significando apenas tonalidades, ou matizes: em dada cultura, o termo branco, no vocabulário racial, não corresponde à cor branca quando associada a outros objetos ou seres, da mesma forma que os termos preto, amarelo ou vermelho. O vocabulário racial assentado em "cor da pele" penetrou o Brasil Colônia e se mantém até os dias atuais, sendo as mesmas alternativas de cor incluídas nos inquéritos populacionais, com pequenas variações, desde o primeiro Censo Demográfico de 1872. Isto não significa, porém, que o mesmo termo, por exemplo, branco ou preto, evoque os mesmos sentidos nos diferentes contextos sociais e históricos em que têm sido empregados para diferenciar grupos humanos. (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 763).

A cor, muito utilizada para referir-se a raça no Brasil, tem sido utilizada para diferenciar grupos humanos. Logo, essa categoria também passou a atuar no modo como são desenvolvidas as relações sociais entre os diferentes grupos de cor. A variedade de sistemas de classificação racial no Brasil (conforme foi demonstrado no Capítulo II – subitem 2.2 deste trabalho) faz com que a classificação racial de uma pessoa altere de acordo com o sistema de classificação adotado. Antes de adentrarmos na questão da classificação racial é imprescindível compreendermos o significado das principais categorias utilizadas nos diferentes sistemas de classificação racial: pardo; mulato; mestiço; caboclo; preto e branco. Rocha & Rosemberg apresentam o seguinte significado dessas categorias:

Em língua portuguesa e espanhola, o termo "pardo" é o mais antigo, é definido como "de cor entre o branco e o preto, mulato" (Cunha, *apud* Petruccelli, 2000), e provém do latim, *pardus*, e do grego, *pardos*, significando, nessas línguas, leopardo. A carta de Caminha já se referia aos habitantes da terra como "pardos maneira avermelhados" (Petruccelli, 2000). O substantivo "mulato" é proveniente do espanhol, que o utiliza desde 1525 e se origina do termo mula: "o parentesco de representações entre mestiçagem e hibridação entre espécies e sua associação recorrente com a infecundidade" (Bonniol, Benoist, *apud* Petruccelli, 2000, p. 14). O termo "mestiço", do latim tardio, *mixticus*, de *mixtus*, é particípio passivo do verbo *miscère*, misturar. De início, seu sentido esteve restrito à descendência de europeus e ameríndios. Ainda conforme (Petruccelli, 2000), o termo "caboclo" deriva, aparentemente, do tupi.

A etimologia do termo "preto" em português e em espanhol, *prieto*, está por ser elucidada. Quanto ao termo "branco", Petruccelli cita o dicionário de Said Ali, de 1931: (...) em sentido rigoroso, [branco] é a neve, a cal, o leite, a açucena, etc. Homem ou mulher, com a pele exatamente da cor desses objetos, não existe, nem nunca existiu [...] Na cor da pele de qualquer indivíduo da chamada raça branca ou caucásica transparece sempre entre o alvo e o róseo um amarelado ou morenado mais leve nos povos septentrionais, mais fortes nas gentes do meio-dia. (2000, p.15).

Este vocabulário de cor e/ou raça foi sendo significado em contextos históricos ocidentais nos quais, em geral, ocorre uma valorização positiva da cor branca (metáfora da divindade, da pureza e da luz) e uma valorização negativa da cor negra (a treva, o satã, o pecado), como atestam vários estudos (Santos, 2002). (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 763-764).

A partir do significado de cada categoria, percebemos que estas não se constituem em categorias objetivas, mas sim subjetivas, carregadas de valores que passam a ter sentido concreto apenas no campo das relações sociais.

As pesquisas acerca da classificação racial têm apontado enorme variedade de termos utilizados para classificar a cor/raça. Rocha & Rosemberg (2007) elencaram as principais pesquisas acerca do vocabulário racial brasileiro e o número de termos encontrados. Vide Quadro nº 2.

QUADRO Nº 02
NÚMERO DE TERMOS DE COR/RAÇA EVOCADOS EM PESQUISAS SOBRE
VOCABULÁRIO RACIAL BRASILEIRO

Autor	Ano	Local da Pesquisa	Termos de cor e/ ou raça encontrados
Pierson	1951	São Paulo	5
		Bahia	20
Wagley	1953	Amazonas	5
Hutchinson	1957	Bahia	21
Harris e Kotak	1963	Bahia	40
Sanjek	1971	Bahia	116
IBGE (PNAD)	1976	Brasil	135
Kottack	1999	Bahia	40
Datafolha	1995	Brasil	11
IBGE (PME)	1998	Regiões Metropolitanas	143

Fonte: SILVA (1999); TELLES (2003); ROCHA (2005), *apud* ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 767.

Conforme o Quadro nº 2 foram identificados vários termos em todo o país. De acordo com Rocha & Rosemberg (2007), essa variedade de termos ora tem sido apresentada como uma característica peculiar do sistema de classificação racial brasileiro, ora como uma inadequação do procedimento utilizado no sistema de classificação racial oficial, adotado

pelos órgãos institucionais, os quais adotam apenas cinco categorias raciais: amarelo; branco; indígena; pardo e preto.

No que se refere às categorias utilizadas oficialmente, a maior polêmica tem se restringido à categoria parda. Conforme os autores, para compreender essa polêmica torna-se necessário remeter a duas pesquisas realizadas pelo IBGE: a PNAD 1976 e a Pesquisa Mensal de Empregos – PME – 1998. Ambas utilizaram procedimentos equivalentes quando propuseram ao respondente uma pergunta aberta ("qual a sua cor" em 1976, e "qual a sua cor ou raça" em 1998), seguida de uma pergunta fechada (contendo as alternativas em uso pelos órgãos oficiais). Ambas as pesquisas são *surveys* de tipo domiciliar, cujos questionários foram respondidos pelo responsável do domicílio ou por quem respondesse em seu lugar. Portanto, essas pesquisas obtiveram tanto a autoclassificação quanto a heteroclassificação. A PME acrescentou a pergunta “qual a sua origem” em seu instrumento de coleta de dados.

Rocha e Rosemberg (2007) afirmam que os resultados dessas pesquisas foram estudados por diversos autores como: Silva (1999); Schwartzman (1999); Petruccelli (2000); Osório (2003) e Telles (2003). Todos constataram a variedade de categorias raciais, sendo 135 termos encontrados na PNAD de 1976 e 143 na PME de 1988. A imensa variedade de termos encontrava-se distribuída numa intensa dispersão, ou seja, muitos termos utilizados por poucas pessoas. Ao mesmo tempo, havia grande concentração de respostas em poucos termos. “Dentre os seis termos mais evocados na PNAD 1976, cinco deles são os mesmos que o IBGE tem utilizado em suas pesquisas: branco, preto, pardo, amarelo e indígena” (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 769).

Telles ressalta que, em nova análise dos dados da PNAD de 1976,

(...) encontrou-se que 135 termos foram usados na amostra de 82.577 brasileiros, mas 45 desses termos foram utilizados por apenas uma ou duas pessoas. Oitenta e seis (86), ou aproximadamente dois terços (64%) desses termos foram utilizados por apenas 279 dos 82.577 entrevistados, correspondendo a 0,3% da população. Logo, os brasileiros utilizaram uma vasta gama de termos raciais, mas a grande maioria utiliza os mesmos termos. (TELLES, 2003, p. 107).

Apesar da variedade, existe um número menor de categorias que são mais utilizadas no momento da classificação racial no Brasil. Diante da grande variedade de termos que podem ser utilizados no processo de classificação racial brasileiro e visando obter as

categorias raciais que os estudantes pesquisados mais se identificam, solicitou-se aos entrevistados, através de uma questão aberta, que se classificassem quanto à cor/raça.

TABELA Nº 26
AUTOCLASSIFICAÇÃO RACIAL DOS ALUNOS

Cor/raça	Frequência	%
Amarela	7	3,4
Branca	36	17,7
Indígena	4	2,0
Morena	17	8,4
Negra	19	9,4
Parda	107	52,7
Preta	8	3,9
Não responderam	5	2,5
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Na Tabela nº 26, nota-se que 3,4% se autotransformaram como amarelos; 17,7% como brancos; 2% como indígenas; 8,4% como morenos; 9,4% como negros; 52,7% como pardos; 3,9% como pretos e 2,5% não responderam.

Um dado bastante significativo é que 52,7% dos pesquisados se autotransformaram como pardos, uma categoria utilizada no sistema de classificação oficial, diferentemente de outras pesquisas realizadas, como por exemplo Schwatzman (2004), que aponta uma grande preferência pela categoria morena. Assim, os dados demonstram que os participantes da pesquisa tendem a ter preferência pela categoria parda. Conforme Telles (2003), a preferência pelo termo pardo está relacionada ao fato de essa categoria representar vários termos do discurso popular que definem aqueles de mistura racial. Esse alto número de pessoas se autotransformando como pardos pode ser resultado da miscigenação, da ideia de que a população brasileira vem, há tempos, se misturando, gerando a população parda: mistura de brancos e pretos.

O baixo número de pessoas que se autotransformaram como pretos demonstra a existência de um preconceito que impede os pretos de se assumirem como pertencentes a essa categoria, uma vez que o preto, no Brasil, traz uma série de características negativas, herdadas do período da escravidão (TELLES, 2003).

Além disso, podemos perceber que 8,4% dos alunos se autotransformaram como morenos e 9,4% como negros, ou seja, 17,8% dos alunos não se declaram de acordo com as categorias oficiais utilizadas oficialmente: amarelo, branco, indígena, pardo e preto. Isso demonstra que existe certa rejeição desses alunos quanto a essas categorias. Nesse caso, esses alunos preferem a categoria moreno, muito utilizada no discurso popular, e que simboliza bem a mistura racial brasileira, como bem ilustrou Gilberto Freyre (2002). No que se refere à categoria negro, Telles (2003) afirma que essa categoria é mais utilizada no cotidiano das relações raciais do que a categoria preto, pois apresenta uma conotação menos negativa, além de ressaltar mais a questão do orgulho e a identidade étnica racial da população de cor.

Após indagar a autotransformação racial dos alunos, foi indispensável perguntar qual fator os alunos levam em consideração para se autotransformarem numa determinada categoria racial. Vejamos o que demonstra a Tabela nº 27.

TABELA Nº 27
FATOR QUE LEVA EM CONSIDERAÇÃO PARA CLASSIFICAR A COR/RAÇA

Fatores	Frequência	%
Cor da pele	151	74,4
Ascendência familiar (pais, avós, etc.)	17	8,4
Cabelo	1	0,5
Outras características (nariz, boca, olhos, etc.)	9	4,4
A forma como as pessoas o veem	16	7,9
Não responderam	9	4,4
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Dos alunos pesquisados, 74,4% responderam que na hora de se autotransformar em relação à cor/raça levam em consideração a cor da pele; 8,4% disseram que consideram a ascendência familiar; 0,5% o cabelo; 4,4% ponderam outras características como o formato do nariz, boca e olhos; 7,9% declararam que levam em consideração a forma como as pessoas o veem. Percebe-se que a classificação racial dos alunos está baseada principalmente na cor da pele. No entanto, esse não costuma ser o único fator considerado; muitas vezes as pessoas utilizam a mistura desses fatores para chegar a uma categoria racial.

Nesse mesmo sentido, Simões & Jeronymo (2007) realizaram uma pesquisa sobre várias dimensões da classificação racial na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em

2005. Ao perguntarem sobre os fatores levados em consideração quando da autoclassificação racial, a maioria dos pesquisados também relacionou raça à cor da pele. Dos entrevistados, 53,7% mencionaram levar em conta a cor da pele enquanto primeiro fator para autoclassificação. Rocha & Rosemberg (2007) corroboram esse aspecto afirmando que no Brasil a classificação racial baseia-se na aparência e não na ascendência. Isso se deve ao fato de o país não ter adotado uma legislação segregacionista ou um sistema de classificação racial pautado na origem ou hipodescendência, como ocorreu nos Estados Unidos. Nogueira (1985), ao comparar as relações raciais entre Brasil e Estados Unidos, assegura que não há no Brasil “preconceito de origem”, baseado na raça e ascendência, mas sim “preconceito de marca”, fundamentado na aparência. Segundo Guimarães (2005), a utilização da aparência como critério de classificação racial faz com que no Brasil não existam grupos raciais e sim “grupos de cor”.

Torna-se relevante retomarmos aos dados do cruzamento da questão aberta com a questão fechada sobre classificação racial da PME de 1998. Segundo Rocha & Rosemberg (2007), a PME de 1998 apresentou uma correlação elevada entre a autoclassificação da questão aberta e a autoclassificação da questão fechada. Mais de 90% dos que se autoclassificaram como de cor branca, na pergunta fechada se declararam com a mesma cor na questão aberta. Para a categoria amarela a percentagem é de 84%. Na categoria pardo, o cruzamento apontou que 77% utilizam o termo moreno na pergunta aberta e se classificam como de cor parda na questão fechada. No entanto, 14% dos mesmos dessa categoria se classificam como de cor branca e 6% na cor preta. Já entre as pessoas que se autoclassificaram como de cor preta na pergunta fechada, mais de 44% se declararam da mesma maneira na pergunta aberta: 31% como de cor negra e 3% como de cor escura.

Com o objetivo de comparar as respostas da classificação racial dos alunos pesquisados, em relação à questão aberta e fechada, foi questionado como eles se classificam em relação ao Sistema de Classificação Racial oficialmente adotado no Brasil, como pode ser observado na Tabela nº 28:

TABELA Nº 28
AUTOCLASSIFICAÇÃO EM RELAÇÃO AO SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO RACIAL
OFICIAL

Cor/Raça	Frequência	%
Amarelo	7	3,4
Branco	36	17,7
Indígena	7	3,4
Pardo	122	60,1
Preto	28	13,8
Não responderam	3	1,5
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Conforme a Tabela nº 28, 3,4% dos alunos se classificaram como amarelos; 17,7% como brancos; 3,4% como indígena; 60,1% como pardos; 13,8% como pretos e 1,5% não responderam. Ao comparar os dados fornecidos pelas Tabelas 26 e 28 pode-se perceber que os alunos que preferem se autot classificar na categoria moreno. Ao serem solicitados a se declararem no sistema oficial, mudam para a categoria pardo. O mesmo acontece com a categoria negro, cujos os alunos, ao serem solicitados para se declararem de acordo com o sistema oficial, passam a se declarar como preto. Assim, como a PME de 1998, a questão aberta tem correlação com a pergunta fechada.

Esses dados vêm ao encontro da opinião de Carlos Hasenbalg que, em entrevista a Guimarães (2006), afirma que as categorias fechadas do Censo são apropriadas para coletar a característica demográfica da cor da pele da população brasileira, sendo a categoria moreno importante para analisar o sistema de identidades raciais e outros aspectos das relações raciais no Brasil, e não a cor da pele.

Diante do número significativo de alunos que se declaram em categorias não oficiais, foi indagado se eles concordam com as categorias utilizadas no Sistema Oficial de Classificação Racial para colher a informação da cor/raça da população brasileira.

TABELA Nº 29
CONCORDÂNCIA QUANTO AO SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO RACIAL OFICIAL

Concordância	Frequência	%
Sim	150	73,9
Não	40	19,7
Não responderam	13	6,4
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

De acordo com a Tabela nº 29, 73,9% dos alunos concordam com o sistema de classificação racial adotado oficialmente no Brasil; portanto, a maioria dos alunos. Entretanto, número significativo de alunos, 19,7%, não concordam e 6,4% não responderam. Assim, talvez fosse necessário rever as categorias raciais utilizadas ou talvez estudar a possibilidade de acrescentar outras questões sobre a classificação racial para atender a essa parcela que não se sente contemplada com esse sistema de classificação racial.

Schwartzman (2004), ao analisar as diferenças existentes entre os vários grupos étnicos demonstrados pelas diferentes pesquisas, afirma que isso significa que o tema da classificação racial constitui-se em algo que merece destaque na compreensão da realidade brasileira. A multiplicidade de dados fornecidos pelas diferentes pesquisas aponta a fluidez e a imprecisão que constitui a classificação racial, devido à própria permeabilidade cultural e social do país, o que conseqüentemente contribui para que não seja utilizado qualquer critério de coleta dessa informação. Torna-se necessário, portanto, um estudo profundo e periódico acerca da cor ou raça, bem como das categoriais raciais empregadas; e que esse item receba diferentes abordagens nos censos demográficos brasileiros. Afinal, apesar da dificuldade de obter esses dados, eles são essenciais para identificar situações de discriminação, além de possibilitar compreender como os diferentes grupos raciais se posicionam e são percebidos pelo resto da sociedade brasileira.

Com a finalidade de avaliar se os alunos compreendem as categorias utilizadas oficialmente no Brasil, para colher a informação da cor/raça da população, foi solicitado aos alunos que dessem exemplos de pessoas reconhecidas e/ou famosas no Brasil para cada das categorias oficiais: amarelo; branco; indígena; pardo e preto (ver as respostas completas dos

alunos pesquisados e área de atuação dos famosos citados nos apêndices II, III, IV, V e VI). A Tabela nº 30 sintetiza os principais resultados obtidos através dessa pergunta.

TABELA Nº 30
EXEMPLOS DE PESSOAS FAMOSAS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS RACIAIS OFICIAIS

	Amarelo		Branco		Indígena		Pardo		Preto	
	Nome	%	Nome	%	Nome	%	Nome	%	Nome	%
1- Exemplo	Adriana Esteves	3,0	Angélica	3,9	Cléo Pires	5,9	Caio Castro	2,0	Anderson Silva	2,5
2- Exemplo	Angélica	5,4	Cláudia Leite	2,0	Juliana Paes	7,4	Camila Pitanga	3,0	Lázaro Ramos	9,9
3- Exemplo	Bruna Surfistinha	5,4	Mariana Ximenes	2,5	Tainá	17,2	Cauã Reymond	2,0	Mr. Catra	3,9
4- Exemplo	Daniele Suzuki	2,0	Michael Jackson	4,4	Mariana Rios	1,5	Juliana Paes	7,4	Mussum	2,5
5- Exemplo	Eliana	3,0	Xuxa	17,2	Daniele Suzuki	1,5	Ivete Sangalo	3,9	Pelé	38,4
6- Exemplo	Luciano Huck	3,0	Cristiano Ronaldo	1,5	Camila Pitanga	1,5 %	Luís Fabiano	2,5	Thaís Araújo	3,0
7- Exemplo	Renato Aragão	3,0	Kaká	1,5	Thaís Araújo	2,5	Lula	4,4	Thiaguinho	4,4
8- Exemplo	Xuxa	4,4	Luan Santana	2,0	Ariadna	1,0	Neymar	13,3	Glória Maria	2,0
9- Não responderam	—	39,9	—	30,0	—	48,8	—	30,5	—	20,7
10- Não sabe	—	0,5	—	0,0	—	1,5	—	0,5	—	0,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Nota: Os exemplos de famosos citados pelos alunos pesquisados referem-se a pessoas de diferentes áreas de atuação que estiveram constantemente na mídia no ano de 2012.

Percebe-se, através dos dados fornecidos pela Tabela nº 30, que a heteroclassificação não se constitui em algo simples de ser realizado. Ao ser solicitado aos alunos exemplos de pessoas famosas para as cinco categorias oficiais, nota-se grande dificuldade de realizar essa ação, o que resultou num alto índice de não respostas em todas as categorias. Outro dado importante consiste no fato de um mesmo famoso ocupar várias categorias raciais, o que

demonstra que o nosso sistema de classificação racial é fluído e não existem fronteiras que determinem onde começa e onde termina uma categoria racial.

Além disso, a referida tabela também apresenta a falta de conhecimento dos alunos quanto ao significado da categoria amarelo. Foram dados diversos exemplos, mas apenas um se enquadra na categoria amarelo, que se refere a descendentes de asiáticos. Essa dificuldade pode estar associada à falta de debate acerca das categorias raciais no ambiente escolar.

É importante descrever como se deu o processo de aplicação do questionário, bem como relatar as observações realizadas durante esse processo. Ao apresentar-se em cada uma das oito turmas selecionadas para participar da pesquisa e explicar seu objetivo (quando e onde foi permitida a entrada da pesquisadora), todos os alunos aceitaram prontamente a colaborar com o trabalho. No entanto, na medida em que começavam a ler as questões do bloco II, sobre classificação racial, surgiram em todas as salas algumas perguntas/dúvidas e estranhamento por parte de alunos quanto às questões apresentadas no questionário, por exemplo: “como assim cor/raça”; “mas, que cor eu sou mesmo”; “não tem outra pesquisa mais fácil não”; “quem é amarelo”; “volta aqui depois com outra pesquisa”.

Além de apresentarem esse comportamento, durante a aplicação do questionário as turmas também ficaram agitadas para responder; muitos tentaram discutir com os colegas as possíveis respostas. A partir dessas observações, pode-se compreender que o dado acerca da classificação racial não é algo fácil de coletar e que talvez essa resistência esteja atrelada a vários fatores, desde o nosso processo histórico de miscigenação, até a falta de debate consistente nas diferentes esferas, como na família e na escola.

Rocha & Rosemberg (2007) também realizaram uma pesquisa sobre autodeclaração da cor/raça entre alunos de escolas públicas paulistanas e utilizaram como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário, elaborado nos moldes dos instrumentos de coleta de dados utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 1978 e a Pesquisa Mensal de Emprego de 1988. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas estaduais da região norte da cidade de São Paulo. O questionário foi aplicado a 238 alunos, sendo três salas da 4ª série, três turmas da 8ª série do ensino fundamental e três salas da 3ª série do ensino médio. A aplicação dos questionários foi realizada algumas semanas depois do Censo Escolar de 2005, ano em que o Ministério da Educação incluiu a variável cor/raça.

O objetivo da pesquisa consistia em analisar as respostas dos pesquisados em relação aos termos: cor, raça e cor/raça; se existia diferenças nas respostas à pergunta aberta e fechada quanto à cor e/ou raça; por fim, verificar se as respostas das crianças e adolescentes vão ao encontro às respostas dos adultos conforme informações disponíveis na literatura.

Os resultados apontaram que os questionários, bem com os termos cor e/ou raça utilizados para coletar a classificação racial têm peso importante na autodeclaração da cor/raça. Quanto à utilização da questão aberta ou fechada, a pesquisa também apresentou grande coincidência entre as respostas. Não foram observadas diferenças significativas entre as respostas dos alunos pesquisados e as demais pesquisas da bibliografia, a não ser a prevalência do termo pardo entre os alunos participantes e o menor uso do termo moreno, contrariamente às demais pesquisas da bibliografia, mas que vêm ao encontro dos dados deste trabalho (conforme demonstrado na Tabela nº 26). Rocha & Rosemberg afirmam que se pode responder “ao MEC/Inep que crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos (quase 70% de nossa amostra) poderiam responder adequadamente ao quesito cor/raça do questionário do Censo Escolar”. (ROCHA & ROSEMBERG, 2007, p. 794).

Existem no Brasil três órgãos, no âmbito nacional, responsáveis pela coleta/mensuração de estatísticas educacionais: o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através do INEP e das Secretarias Estaduais de Educação, que possui como unidade de coleta os estabelecimentos de ensino; o IBGE, que estabelece como unidade de coleta os domicílios; o Ministério do Trabalho, através das Relações Anuais de Informações Sociais (RAIS), que conta os estabelecimentos de ensino e seus respectivos funcionários (ROSEMBERG, 2006). Apesar do número de pesquisas Rosemberg salienta que

cada uma dessas instâncias, em decorrência de suas particularidades, dispõe de instrumentos específicos de coleta de dados, define uma população também específica e, portanto, apresenta resultados não obrigatoriamente coincidentes. Por exemplo, enquanto as estatísticas do IBGE referem-se a estudantes, as do MEC referem-se a matrículas; o número de matrículas e de estudantes pode não coincidir, bem como diverge a composição dos questionários aplicados por cada órgão. (ROSEMBERG, 2006, p. 17).

Ao analisar a trajetória dos órgãos nacionais na coleta de informações educacionais Rosemberg aponta que

as estatísticas educacionais brasileiras vêm melhorando nos últimos anos. Recomendações internacionais (Banco Mundial, OCDE, Unesco, Unicef, por exemplo) vêm insistindo, juntamente com os movimentos de mulheres/feministas e o movimento negro, sobre a necessidade de desagregarem-se as estatísticas educacionais por sexo e cor/raça. Esta prática, que já vinha sendo historicamente usada pelo IBGE (que desagrega os dados por cor/raça e sexo) e pelo MEC (que desagregava apenas por sexo até 2005 nos Censos Escolares), tem sido ampliada: por exemplo, informações sobre sexo e cor/raça foram também incluídas nos instrumentos de avaliação de desempenho de alunos, tal como ocorre no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) desde 1990.

Dispõe-se, então, no país, de um acervo rico e variado de informações estatísticas desagregadas por cor/raça sobre uma multiplicidade de variáveis relativas à população e ao sistema escolar.

Porém, a análise e divulgação de dados desagregados por sexo e cor/raça são bastante precárias, ficando muito aquém do rico acervo coletado. Percebem-se indícios de que tais informações são processadas e divulgadas, de modo particular, em ocasiões especiais (por exemplo, próximo às Conferências Internacionais) e por pesquisadores brancos. (ROSEMBERG, 2006, p. 17).

Desse modo, o Brasil vem avançando quanto ao tratamento dos dados coletados e até mesmo ajustando os questionários de coleta de dados, conforme ocorreu com o acréscimo da variável cor/raça no Censo Escolar a partir de 2005.

Rosemberg (2006) analisou os principais instrumentos de coleta de dados de estatísticas educacionais de responsabilidade do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destacando nessa pesquisa a introdução do quesito cor/raça no Censo Escolar de 2005. O autor observou equívocos nos procedimentos adotados especificamente nesse sistema de coleta de dados. Os resultados dessa pesquisa apontaram que o “Censo Escolar não constitui instrumento compatível com a unidade de coleta aluno/matricula, que as instruções para o preenchimento da informação foram confusas e desrespeitaram o direito de crianças e adolescentes de expressarem sua identidade étnico-racial” (ROSEMBERG, 2006, p. 15).

Diante dos equívocos encontrados por Rosemberg (2006), e por não terem ocorrido mudanças no quesito cor/raça no referido sistema de coleta de dados, tornou-se importante levantar a opinião dos alunos pesquisados acerca do Censo Escolar. Passamos agora a analisar os dados obtidos através de outro conjunto de baterias de questões obtidas através de questionário – o Bloco III – que contém as questões sobre o Censo Escolar. O assunto elencado nesse bloco, o Censo Escolar, tem como objetivo levantar qual a compreensão dos alunos quanto a esse sistema de coleta de informações, bem como compreender a importância

de colher a cor/raça nesse sistema para os alunos. Para alcançar esse objetivo, os alunos foram indagados se consideram importante o Censo Escolar. Os dados estão apresentados na Tabela nº 31:

TABELA Nº 31
CONSIDERA IMPORTANTE O CENSO ESCOLAR

Considera importante o Censo Escolar	Frequência	%
Sim	121	59,6
Não	8	3,9
Não sabe	43	21,2
Não responderam	31	15,3
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

De acordo com a Tabela nº 31, 59,6% dos alunos consideram o censo escolar importante; 3,9% não consideram importante e 21,2 % não sabem. Há um número considerável de alunos que não sabem se o Censo Escolar é importante. Esse dado sugere que está faltando mais esclarecimento aos alunos por parte das escolas no que diz respeito a esse importante sistema de coleta de dados.

Em face desse número de alunos que respondeu que não sabe se consideram o censo escolar importante, perguntou-se se eles sabiam por que o Ministério da Educação (MEC) procura obter a cor/raça dos alunos no Censo Escolar. A Tabela nº 32 apresenta a resposta dos alunos quanto a essa questão:

TABELA Nº 32
SABE POR QUE O MEC PROCURA OBTER A COR/RAÇA DOS ALUNOS NO CENSO ESCOLAR

Por que o MEC procura obter a cor/raça	Frequência	%
Sim	13	6,4
Não	180	88,7
Não responderam	10	4,9
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Os dados da Tabela nº 32 informam que 88,7% dos alunos não sabem por que o MEC coleta a cor/raça dos alunos no Censo Escolar. Um índice alto, tendo em vista que o governo federal desde 2003 tem investido em políticas públicas que têm a cor/raça como um dos critérios de acesso. Para subsidiar as políticas públicas direcionadas aos diferentes grupos raciais, os indicadores sobre cor/raça são essenciais, especialmente na esfera educacional. Apenas pequena parcela, 6,4% dos alunos, afirmou que sabe para que o MEC coleta a cor/raça através do Censo Escolar. É relevante saber, através da Tabela nº 33, as respostas dos alunos que disseram saber por que o MEC procurar obter a cor/raça no Censo Escolar:

TABELA Nº 33
EXPLICAÇÃO SOBRE O PORQUÊ O CENSO ESCOLAR COLETA A COR/RAÇA DOS ALUNOS

Explicação do porquê o censo escolar coleta a cor/raça dos alunos	Frequência	%
É importante para fazer um levantamento de alunos.	1	0,5
Para conseguir direitos e deveres para o cidadão.	1	0,5
Para dar cotas em faculdades e etc.	1	0,5
Para desenvolver melhorias na questão de diferenças de raças e a discriminação nas escolas.	1	0,5
Para favorecer a minoria de forma ampla e justa.	1	0,5
Para poder saber se a população do Brasil é preta, indígena, amarela ou branca.	1	0,5

Para que seja feito o programa de cotas.	1	0,5
Para saber quais são as raças e quantidade de pessoas.	1	0,5
Para saber se as pessoas afrodescendentes que têm descendência (<i>sic</i>) de escravos e são discriminadas estão evoluindo, como o branco que foram mais privilegiados.	1	0,5
Para saber se há algum tipo de preconceito das escolas perante os estudantes.	1	0,5
Porque o MEC está interessado em saber que porcentagem será adequada de vagas nas universidades públicas para negros.	1	0,5
Porque têm muitas pessoas racistas no Brasil e no mundo.	1	0,5
Não se aplica	180	88,7
Não responderam	11	5,4
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

As explicações sobre o porquê de o MEC coletar a cor/raça dos estudantes através do Censo Escolar foram diversificadas, mas percebe-se que os alunos compreendem que a coleta da cor/raça serve apenas para atingir poucos objetivos, ora para saber simplesmente a cor/raça, ora para saber o preconceito, ou até mesmo para destinar as cotas. Nenhuma das respostas mencionou o aspecto múltiplo dessa variável, que vai além de fornecer um simples dado. Através dessa variável, ou seja, ao se levantar a cor/raça dos estudantes, é possível conhecer a composição étnico/racial de cada escola. Isso contribui até para a construção dos currículos escolares; possibilita verificar as disparidades entre os diferentes grupos raciais, bem como proporciona informações para pensar e implementar políticas públicas para qualquer grupo racial em desvantagem, não apenas para os negros. Compartilhando desse viés em sua pesquisa, Rosemberg destaca:

O foco da discussão pública sobre o Censo Escolar 2005 tem recaído exclusivamente sobre os a educação dos negros. Por exemplo, uma manchete afirmava: “O Censo permitirá conhecer a situação educacional dos negros”. Além de omitir os indígenas, este foco sustenta a versão dominante no país de que a desigualdade racial é um assunto de negros, excluindo, portanto, os brancos do debate. (ROSEMBERG, 2006, p. 35).

Diante dessa falta de compreensão ampla sobre o porquê o MEC procura coletar a cor/raça dos estudantes, foi questionado se algum profissional escolar já explicou a

importância da declaração da cor/raça do aluno no Censo Escolar, conforme demonstra a Tabela nº 34:

TABELA Nº 34
ALGUM PROFISSIONAL ESCOLAR JÁ EXPLICOU A IMPORTÂNCIA DA
DECLARAÇÃO DA COR/RAÇA

Algum profissional escolar já explicou a importância da declaração da cor/raça	Frequência	%
Sim	22	10,8
Não	123	60,6
Não responderam	58	28,6
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

A Tabela nº 34 demonstra que 60,6% dos alunos disseram que não foram informados sobre a importância da declaração da cor/raça, apenas 10,8% disseram que já foram informados e 28,6% preferiram não responder. Esses dados demonstram que a escola tem refletido a postura da sociedade brasileira, que prefere não debater e discutir temas relacionados às diferenças raciais; preferem enaltecer o discurso da mistura racial. A falta de compromisso dos profissionais escolares no que se refere à explicação da importância da declaração da cor/raça pode ser um dos contributos para que número expressivo de alunos conste como cor/raça não declarada no Censo Escolar. Além do mais, se no ambiente escolar os alunos não aprendem a importância da declaração dessa informação torna-se mais difícil compreender a necessidade desse dado em outros ambientes.

Rosemberg salienta que, de modo geral,

a administração escolar e o corpo docente, em seu conjunto, não estão preparados para acatar, de modo adequado, as poucas e equivocadas instruções que acompanharam a introdução desse quesito no Censo Escolar. A extensa bibliografia contemporânea sobre classificação de cor/raça no Brasil (Osório, 2003; Petrucelli, 2006; Piza e Rosemberg, 2002; entre outros) evidencia a complexidade da empreitada, mesmo quando a coleta é efetuada por pesquisadores que receberam treino, como os do IBGE. Muito pouco se sabe sobre a especificidade de classificação/denominação de cor/raça entre crianças e adolescentes (Rocha, 2005). As escolas, em geral, dispõem de repertórios reduzidos para lidar com o tema das relações raciais, além de compartilharem, normalmente, do racismo estrutural e simbólico

constitutivo da sociedade brasileira. Tal situação permite antever duas conseqüências possíveis da introdução do quesito cor/raça no Censo Escolar: provocar explicitação de práticas racistas na relação com os alunos e as famílias; inconsistência nos dados coletados. Até o momento, dispomos de algumas indicações de tal inconsistência. Por exemplo, pesquisa de Rocha (2005) informa que, em escolas da região norte da cidade de São Paulo, o diretor substituiu o termo preto por negro na ficha de matrículas, e que alguns alunos entenderam que a informação do IBGE significava “a cor/raça como consta na certidão de nascimento”, adotando as instruções da Portaria n. 156. Por seu lado, o *Diário da Bahia* transcreve posição sustentada por uma escola particular de Salvador que, aproveitando-se da instrução de que a obrigatoriedade da resposta não significava obrigatoriedade de declaração de cor/raça – daí a alternativa “não declarou” –, optou por esta última alternativa para todos os seus alunos. Como se previra (Rosemberg, 2005), o número de “não declaração ao quesito foi extraordinariamente alto”. (ROSEMBERG, 2006, p. 33-34).

O alto índice de cor/raça não declarada pode ser verificado também nos dados do Censo Escolar de 2010 e 2011, nas Tabelas 11, 12,13 e 14 sobre a cor/raça dos alunos no ensino médio. Visando aprofundar na discussão, os alunos indagados sobre quando eles foram solicitados para classificar a cor/raça nas escolas onde estudam. a Tabela nº 35 apresenta os dados referentes a essa questão:

TABELA Nº 35
QUANDO FOI SOLICITADO PARA CLASSIFICAR A COR/RAÇA

Quando foi solicitado para classificar a cor/raça	Frequência	%
No primeiro dia de matrícula ou renovação da matrícula	62	30,5
Durante o ano letivo	13	6,4
Não foi solicitado	112	55,2
Não responderam	16	7,9
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Conforme pode ser observado na Tabela nº 35, 55,2% dos alunos disseram que não foram solicitados para declarar sua cor/raça; 30,5% informaram que foram solicitados no primeiro dia da matrícula ou renovação da matrícula e 7,9% não responderam. Os dados levam a inferir que podem está ocorrendo falhas por parte dos profissionais escolares no que refere à coleta da cor/raça dos alunos, haja vista que esses profissionais não têm coletado essa informação. Isso traz conseqüências graves. Se a informação da cor/raça não consta na pasta individual do aluno, no momento de preencher os dados de cada aluno no sistema do Censo

Escolar a cor/raça do aluno é preenchida no sistema como não declarada. Rosenberg (2006), ao analisar o Censo Escolar de 2005, argumenta os profissionais escolares não foram bem capacitados para coletar a informação da cor/raça e isso está impedindo os jovens de expressarem sua pertença racial.

Rosemberg apresenta ainda outros problemas nos procedimentos adotados no Censo Escolar:

os dados coletados pelo Censo Escolar 2005 não poderão ser comparados aos dados coletados pelo IBGE, pois os procedimentos de coleta não são os mesmos e o índice de não declaração é muito diverso. Nas pesquisas do IBGE, quem responde ao questionário é o chefe do domicílio ou, em sua ausência, quem possa responder. No Censo Escolar 2005, a instrução era para o adolescente a partir dos 16 anos ou para os pais ou responsáveis de alunos com idades inferiores. As pesquisas do IBGE são anônimas e as perguntas são efetuadas por entrevistador. No Censo Escolar 2005, a instrução era para o autopreenchimento, com identificação do respondente. Além disso, conforme portaria, poderia ser atestada por “documentação comprobatória”. (ROSEMBERG, 2006, p. 35).

Diante as lacunas nos procedimentos técnicos do Censo Escolar e da falta de diálogo sobre esse sistema de coleta de dados entre profissionais escolares e alunos, foi questionada a opinião dos alunos acerca da classificação da cor/raça na escola. A Tabela nº 36 apresenta as respostas dessa questão:

TABELA Nº 36
OPINIÃO QUANTO À CLASSIFICAÇÃO DA COR/RAÇA NAS ESCOLAS

Opinião	Frequência	%
Sem importância	79	38,9
Tem pouca importância	45	22,2
Importante	48	23,6
Muito importante	25	12,3
Não responderam	6	3,0
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

No que se refere à opinião da classificação racial nas escolas, 38,9% consideram sem importância; 22,2% avaliam que tem pouca importância; 23,6% acham importante; 12,3%

consideram que é muito importante; 3% não responderam. Se somarmos os alunos que consideram sem importância e pouco importante a coleta da informação da cor/raça nas escolas, o percentual chega a 61,1%. Esse dado leva a inferir que os alunos não compreendem a importância da cor/raça, o que pode estar relacionado ao fato de as escolas não abordarem a importância da classificação racial (Tabela nº 34); pode ainda se ligar ao fato de os alunos não serem solicitados a fornecer a cor/raça (Tabela nº 35) e ao fato de os alunos não saberem por que o MEC procura obter a cor/raça (Tabela nº 32). Assim, os dados apontam a necessidade de as escolas tratarem a questão racial, em especial a classificação racial, já que parece haver um quadro de profunda desinformação acerca dessa questão no ambiente escolar. Os dados sugerem, portanto, que seja feita uma discussão mais profunda sobre a questão racial nas salas de aulas; até mesmo um trabalho de conscientização dos alunos sobre essa importante variável.

Ponderaremos outro importante conjunto de baterias de questões – o Bloco IV – que apresenta questões referentes ao campo das relações raciais, para aprofundarmos as análises acerca da cor/raça no ambiente escolar. Foi questionado aos alunos se durante o ano letivo os professores abordam a temática da diversidade racial na sala de aula, conforme está exposto na Tabela nº 37:

TABELA Nº 37
DURANTE O ANO LETIVO OS PROFESSORES ABORDAM A TEMÁTICA DA
DIVERSIDADE RACIAL

Aborda a temática da diversidade racial	Frequência	%
Sim	100	49,3
Não	94	46,3
Não responderam	9	4,4
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

No que se refere à abordagem da diversidade racial no ambiente escolar, a Tabela nº 37 expressa que 49,3% dos alunos afirmam que durante o ano letivo os professores trabalham temas ligados à diversidade racial. No entanto, é alto o índice de alunos que disseram que os professores não trabalham essa temática: 46,3%. A falta de debate no ambiente escolar sobre

diferenças, em especial a racial, contribui para o surgimento de preconceitos e intolerâncias, bem como não estimula a valorização das diferenças étnico/raciais.

O alto índice de alunos que informou que durante o ano letivo os professores não trabalham com a temática da diversidade racial indica que a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, não vem sendo colocada em prática. Esse instrumento legal representa um avanço no âmbito educacional, já que a lei garante o direito ao reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra, contribuindo assim para a igualdade e para combater a intolerância racial (AMORIM; ALVES; IDE, 2010).

Gomes (2011), ao analisar a Lei 10.639, declara que a lei vincula o direito à educação ao direito à diferença. No entanto, a efetivação desta lei está ocorrendo de forma “tensa”, “complexa” e lenta, pois as ações para implementação dessa lei ainda carecem de enraizamento, seja nos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores. “A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.” (GOMES, 2011, p. 116).

Nesse sentido Ide & Amarin ressaltam que

a lei 10.639/03 precisa se tornar um instrumento utilizado, de fato, por todas as escolas públicas e privadas do país, de modo a educar as novas gerações para o respeito e o convívio com as diferenças e a diversidade presente na nossa sociedade. Um país como o Brasil, que sempre contou e continuará contando com presença e a participação do povo e da cultura negra na construção dessa nação, não tem o menor direito de favorecer e realçar determinados segmentos à custa da negação, discriminação e invisibilidade de outros. (IDE & AMORIM, 2011, p. 210).

Gomes salienta ainda que a dificuldade da efetivação da Lei 10.639/03 não está apenas no

(...) completo enraizamento, na prática das escolas da educação básica, na educação superior e nos processos de formação inicial e continuada de professores(as). A Lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

A Lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. (GOMES, 2011, p. 116-117).

Os dados da Tabela nº 37 apontam a necessidade da efetivação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar, bem como mecanismos para fiscalizar sua implementação. Perante a falta de discussão acerca da diversidade racial no ambiente escolar, foi indagado aos alunos se eles consideram relevante ter momentos em sala de aula para discutir o tema da diversidade racial. Os resultados podem ser vistos na Tabela nº 38:

TABELA Nº 38
CONSIDERA RELEVANTE TER MOMENTOS EM SALA DE AULA PARA DISCUTIR O
TEMA DA DIVERSIDADE RACIAL

Relevante ter momentos para discutir a diversidade racial	Frequência	%
Sim	145	71,4
Não	54	26,6
Não responderam	4	2,0
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Apesar do alto índice de alunos que não estão tendo durante o ano letivo discussões acerca de temáticas sobre a diversidade racial, a Tabela nº 38 demonstra que 71,4% dos participantes da pesquisa consideram relevante ter momentos para discutir a diversidade racial; apenas 26,6% não consideram relevante debater essa temática na sala de aula. Esse dado significa que os alunos, apesar de não serem muito interessados no processo de classificação racial no ambiente escolar (conforme foi apresentado na Tabela nº 36), são favoráveis ao debate de outros temas ligados à questão racial na sala de aula.

Com o intuito de verificar como tem sido a questão das relações raciais no cotidiano das relações raciais, foi questionado aos alunos se eles já sofreram alguma forma de preconceito racial (Tabela nº 39).

TABELA Nº 39
JÁ SOFREU PRECONCEITO RACIAL

Sofreu Preconceito Racial	Frequência	%
Sim	14	6,9
Não	186	91,6
Não responderam	3	1,5
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

A maioria dos alunos, 91,6%, informou que nunca sofreu preconceito racial; apenas 6,9% declararam que já sofreram com esse tipo de preconceito. Entretanto, deve-se ressaltar que esse alto índice de alunos que disseram que não sofreram preconceito racial pode estar associado ao fato de as formas de preconceito racial no Brasil ocorrerem por meio de práticas sutis e veladas, principalmente no ambiente escolar, como por exemplo, através de brincadeiras e apelidos. Isso faz com que muitos não percebam que estão sofrendo preconceito racial. Além disso, existe certa dificuldade em assumir que se é vítima de preconceito racial.

Diante da confirmação por parte de alunos que já sofreram preconceito racial, e com o objetivo de verificar se esses preconceitos se dão através de práticas sutis e veladas, foi solicitado aos alunos que responderam já terem sofrido preconceito racial, que descrevessem como ocorreu o preconceito racial sofrido. A Tabela nº 40 apresenta as respostas dos alunos:

TABELA Nº 40
DESCRIÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL SOFRIDO

Descrição do Preconceito Racial Sofrido	Frequência	%
Com apelidos desagradáveis na escola.	1	0,5
Em um lugar onde só tem pessoas claras eles ficam olhando e te chamando de preto.	1	0,5
Foi chamada de "nega preta".	1	0,5
Fui chamada de amarela.	1	0,5
Me chamavam de vários apelidos desagradáveis.	1	0,5
Me xingam de amarela.	1	0,5
Minha irmã me chama de negra preta, neguinha. Por mais que seja minha irmã, magoa.	1	0,5
Negros não têm as mesmas oportunidades.	1	0,5
Os boy me zuando (acho que é brincadeira).	1	0,5
Por causa do cabelo.	1	0,5
Racismo.	1	0,5
Seu branquelo.	1	0,5
Uma vez a minha amiga riu e debochou da minha cor.	1	0,5
Xingamento: passa piche como protetor solar.	1	0,5
Não se aplica	186	91,6
Não responderam	3	1,5
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Em relação ao fato dos alunos já terem sofrido algum tipo de preconceito racial quanto à cor/raça, a partir da Tabela nº 40 é possível perceber que a maioria dos preconceitos vivenciados pelos alunos diz respeito à cor da pele e aspecto do cabelo. Apenas 1%, ou seja, dois alunos de tom de pele clara, declarou que já sofreu preconceitos; os demais alunos, pela descrição, sofreram preconceito por serem pretos e/ou por terem cabelo crespo, confirmando o que já dizia Nogueira (1985): o preconceito no Brasil é de “marca”.

Também foi indagado aos alunos se eles já presenciaram alguma forma de preconceito racial.

TABELA Nº 41
JÁ PRESENCIOU ALGUMA FORMA DE PRECONCEITO RACIAL

Já presenciou alguma forma de preconceito racial	Frequência	%
Sim	66	32,5
Não	128	63,1
Não responderam	9	4,4
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Conforme a Tabela nº 41, 32,5% dos alunos já presenciaram alguma forma de preconceito racial; 63,1% não presenciaram e 4,4% não responderam. A Tabela nº 42 apresenta a descrição dos preconceitos raciais presenciados pelos alunos.

TABELA Nº 42
DESCRIÇÃO DAS FORMAS DE PRECONCEITO RACIAL PRESENCIADAS

Descrição do Preconceito Racial Presenciado	Frequência	%
Preconceito contra negros.	1	0,5
A mulher, educadora de outra escola, chamou o nosso colega de aleijado.	1	0,5
A pessoa era negra e estava sendo insultada com apelidos.	1	0,5
Agressão verbal por causa da cor.	1	0,5
Alguém sendo vítima de racismo.	1	0,5
Algumas vezes na outra escola que eu estudava sempre eu presenciava esse tipo de preconceito.	1	0,5
Apelidos.	1	0,5
As pessoas discriminando as outras pela cor.	1	0,5
As pessoas zuando as outras, fazendo bullying.	1	0,5
Carvão, azulão, pássaro preto, passarinho do inferno, africano, tiziu.	1	0,5
Colega sofre bullying devido sua cor/raça.	1	0,5
Com um homossexual. Os outros alunos o empurravam ou gritavam quando ele passava.	1	0,5
Constantemente acontece, quando pessoas negras são tratadas de forma diferente pelos demais.	1	0,5
Contra colegas.	1	0,5
Cor do cabelo, maquiagem, roupa, cor da pele, por deficiência...	1	0,5
Em briga de duas meninas, uma chamou a outra de negra preta. Foi caso de polícia.	1	0,5
Em jogo de futebol onde o agressor usa termos como: macaco, preto, etc.	1	0,5
Foi muita coisa na rua e na escola.	1	0,5
Há muitas pessoas que tratam outras diferente por causa da cor.	1	0,5
Insultos à sua cor e condição social.	1	0,5
Isso acontece com frequência, principalmente com as pessoas negras.	1	0,5
Já vi algumas pessoas chamando outras de macaco.	1	0,5
Já vi na rua uma mulher xingando um homem por ele ser preto.	1	0,5
Já vi nas ruas, nos jornais e nas escolas.	1	0,5

Jogadores de futebol chamam os outros jogadores de macaco.	1	0,5
Mas só de brincadeiras. Apelidos.	1	0,5
Muitas vezes.	1	0,5
Muitos xingando uma pessoa negra.	1	0,5
Na escola e na televisão.	1	0,5
Nas lojas, de acordo com a cor que você tem, a forma como você é tratado é diferente. Já presenciei pessoas negras sendo tratadas de forma diferente.	1	0,5
No nosso dia-a-dia vem muitos casos de preconceitos e discriminação com as pessoas.	1	0,5
Ofensas a um garoto negro da sala.	1	0,5
Os apelidos que alguns colegas colocam em outros, ou até mesmo o próprio colega se sente inferior devido sua cor de pele.	1	0,5
Os colegas chamam um colega de "Jeremias", pelo fato dele não ter uma boa aparência.	1	0,5
Os colegas humilharam um outro colega por ele ser negro, a ponto de ele querer parar ou mudar de escola. Mas, na escola tínhamos um projeto que ajudou a diminuir os casos de preconceito.	1	0,5
Pessoas chamando outras de preto e também chamando outras de branquelos.	1	0,5
Pessoas chamando outras por apelidos como gorducho, cabelo duro e até de branquelo.	1	0,5
Pessoas claras criticando pessoas negras, dizendo que elas não possuem voz nem vez. Na maioria das vezes por brincadeira.	1	0,5
Pessoas conhecidas dizer que não gosta de gente "preta" ou então chama de neguinho, macaco, etc.	1	0,5
Pessoas dando apelidos ofensivos (preto, tizil, urubu, tição, carvão, etc....)	1	0,5
Pessoas discriminando um garoto por ele ser albino.	1	0,5
Pessoas xingando as outras de macaco e etc.	1	0,5
Pessoas xingando de preto um colega.	1	0,5
Preconceito com alguns colegas e amigos.	1	0,5
Preconceito contra negros.	1	0,5
Preconceito contra uma colega	1	0,5
Preconceito por características físicas e também raciais.	1	0,5
Presenciei uma forma de preconceito em que a pessoa desmotivou por ter sido tratada de forma diferente das outras pessoas.	1	0,5
Quando uma pessoa chamou a outra de urubu	1	0,5
Só porque o cara era preto e pobre passava as outras pessoas na frente dele.	1	0,5
Sua mãe aquela neguinha.	1	0,5
Todos os lugares que a gente vai, os de cor mais escura são tratados com indiferença ou é menos bem recebido do que um branco.	1	0,5
Um dia eu vi uma pessoa chamando outra de preta.	1	0,5
Um menino puxou o cabelo de uma menina e chamou ela de neguinha preta do cabelo duro.	1	0,5
Uma falta de vergonha, a vítima ficou muito constrangida, mas passado algum tempo foi um absurdo a pessoa ter se conformado com isso.	1	0,5
Uma mulher falando com a outra que negro rouba.	1	0,5
Uma pessoa disse para outra que não gostava dela porque ela era preta.	1	0,5
Xingamentos com jogadores brasileiros. Chamam de macaco.	1	0,5
Xingamentos; insultos contra colegas meus.	1	0,5
Xingamentos: neguim, pneu, asfalto, fumaça, amarelo e branquelo.	1	0,5
Xingamentos: neguim, preto, fumaça, urubu, etc...	1	0,5
Não se aplica	128	63,1

Não responderam	14	6,9
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Assim como os preconceitos sofridos, a descrição dos preconceitos presenciados pelos alunos também se refere a adjetivos negativos e até pejorativos, principalmente para a população de cor/raça preta.

A UNESCO (2006) realizou um estudo sobre as relações raciais no ambiente escolar, intitulado de “Relações Raciais na Escola: Reproduções de Desigualdades em Nome da Igualdade”. Neste estudo abordam-se os preconceitos e condicionantes do desempenho escolar de crianças e jovens, bem como a desqualificação da população negra. A pesquisa buscou desvendar as percepções de professores, alunos e pais segundo sua identidade étnico-racial, bem como analisou os condicionantes para desigualdades e marcas sociorraciais. Foram selecionados alunos do ensino fundamental e médio, além de pais, professores e demais profissionais escolares. A pesquisa foi realizada em escolas de cinco cidades de cada grande região e no DF.

Entre os resultados obtidos, encontra-se a sutil trama das discriminações, a presença do racismo institucionalizado e discriminações naturalizadas, em que os agentes não se reconhecem como sujeitos praticantes de tais discriminações. O estudo apresenta o impacto dessa trama na população negra, entre eles o fracasso escolar e até mesmo, em alguns casos, a exclusão dessa população do ambiente escolar. A pesquisa também aponta que a escola está sendo concebida como um local em que impera a igualdade, o que dificulta a conscientização de que é necessário tratar de forma diferente os desiguais, para assim combater as desigualdades raciais.

Por fim, analisaremos o último conjunto de baterias de questões dessa pesquisa – o Bloco V – acerca do Sistema de Reserva de Vagas/Cotas. O intuito desse bloco consiste em avaliar a compreensão dos alunos acerca dessa política pública, que tem como um dos requisitos de acesso à declaração em determinadas categorias de cor/raça. Desse modo, foi perguntado aos alunos se eles conhecem o sistema de reserva de vagas/cotas nas universidades. A Tabela nº 43 exhibe os dados coletados:

TABELA Nº 43
CONHECE O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS/COTAS PARA ACESSO ÀS
UNIVERSIDADES

Conhece o Sistema de Reserva de Vagas/cotas	Frequência	%
Sim	85	41,9
Não	110	54,2
Não responderam	8	3,9
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Os dados apresentados na Tabela nº 43 informam que mais da metade dos participantes da pesquisa, 54,2% não conhecem o sistema de Reserva de Vagas/Cotas para o acesso às universidades; 41,9% responderam que conhecem e 3,9% não responderam. Esses dados denunciam que está ocorrendo alguma falha nessa política, haja vista, que apesar de constantemente está sendo anunciada na mídia, como em jornais, internet e revista, essa política de reserva de vagas/cotas ainda continua sendo algo não muito claro para os estudantes que estão no último ano do ensino médio, ou seja, para quem ao concluir esse ano de ensino poderá concorrer a vagas em universidades, através do Sistema de Reserva de Vagas/Cotas. A falta de conhecimento acerca do Sistema de Reserva de Vagas/Cotas pode está influenciando pessoas que teriam direito a essa política não acessá-la.

Foi questionado aos participantes da pesquisa se eles são a favor do Sistema de Reserva de Vagas/Cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios para entrar na universidade.

TABELA Nº 44
É A FAVOR DA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS/COTAS UTILIZAR A COR/RAÇA
COMO UM DOS CRITÉRIOS PARA ENTRAR NA UNIVERSIDADE

É a favor da política de reserva de vagas/cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios de acesso à universidade	Frequência	%
Sim	71	35,0
Não	122	60,1
Não responderam	10	4,9
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

De acordo com a Tabela nº 44, 35,0% são a favor de a política de reserva de vagas/cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios de acesso à universidade; 60,1% não concordam e 4,9% não responderam. Com relação à dificuldade em aceitar a cor/raça como categoria base para a formulação de políticas públicas Bernardino discorre que

a explicação para o dissenso em torno da raça como categoria digna de ser erigida para fins de políticas públicas pode ser encontrada no mito da democracia racial, que não somente firmou raízes na nossa cultura, mas foi articulado para construção da nação. Este mito difundiu a crença de que a raça não tem importância para a definição das oportunidades dos atores sociais, sobretudo no que diz respeito à mobilidade social. Três argumentos são constantemente desenvolvidos em prol do mito da democracia racial: em primeiro lugar, não conhecemos forte hostilidade entre os grupos raciais no Brasil, sendo as relações caracterizadas pela cordialidade; logo quando surge animosidade motivada pela raça esta ocorre em virtude das faltas de um indivíduo em particular, desconhecedor das regras de boa educação. Em segundo lugar, o mito da democracia está apoiado na crença de que não é a raça, mas a classe social que explica a atribuição de status e as oportunidades de vida dos indivíduos; logo, a raça é neutralizada pela classe tanto para explicar os obstáculos para a mobilidade social dos indivíduos quanto para a elaboração de políticas públicas. Por fim, o terceiro argumento em prol do mito da democracia racial constantemente defendido é o de que o Brasil é um país miscigenado, sendo, portanto, irrelevante distinguir quem é branco e quem é negro. (BERNARDINO, 2004, p. 16).

Nesse contexto, as políticas públicas que têm como critério de acesso a cor/raça passam por vários questionamentos, resistências e até mesmo recusa por parte de alguns brasileiros. Aproveitamos para perguntar como os alunos consideram a política de reserva de vagas/cotas. A Tabela nº 45 apresenta os dados obtidos:

TABELA Nº 45
COMO OS ALUNOS CONSIDERAM A POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS/COTAS

Como os Alunos Consideram a Política de Reserva de Vagas/Cotas	Frequência	%
Sem importância	64	31,5
Pouca importância	38	18,7
Importante	64	31,5
Muito importante	28	13,8
Não responderam	9	4,4
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

Conforme os dados da Tabela nº 45, 31,5% consideram a política de reserva de vagas/cotas sem importância; 18,7% considera essa política pouco importante; 31,5% consideram importante; 13,8% consideram muito importante e 4,4% não responderam. Se analisarmos a tabela a partir dos alunos que consideram a política importante (31,5%) e os que não consideram importante (31,5%) chegaríamos a conclusão de que os alunos encontram-se divididos quanto à relevância dessa política. No entanto, se somarmos os alunos que não consideram a política de reserva de vagas/cotas importante e os que a consideram pouco importante, chega-se a 50,2%, ou seja, existe uma tendência maior de os alunos não considerarem relevante a política de reserva de vagas/cotas.

Ao analisar a dificuldade em aceitar, bem como de reconhecer a importância de políticas públicas baseadas na cor/raça, Bernardino (2004) afirma que no Brasil ocorreu uma fusão entre a miscigenação, o mito da democracia racial e o ideal do branqueamento, em que se desenvolveu um “anti-racismo” no país, cujo ponto central é a recusa em falar de raça. Acreditava-se que o simples fato de não falar em raça seria suficiente para evitar qualquer problema racial. Historicamente, não há nada mais desafiador da nacionalidade brasileira do que denunciar o seu racismo e propor políticas sensíveis à raça (BERNADINO, 2004. p. 17).

Com o objetivo de conhecer mais a opinião dos alunos acerca da política de reserva de vagas/cotas, questionou-se aos alunos se caso eles atendessem aos requisitos para ingressar através do sistema de reserva de vagas/cotas para negros nas universidades se eles ingressariam. A Tabela nº 46 expõe os dados obtidos através dessa questão:

TABELA Nº 46
PERCENTAGEM DE ALUNOS QUE TENTARIAM INGRESSAR ATRAVÉS DO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS/COTAS

Caso atenda aos requisitos para ingressar através do sistema de reserva de vagas/cotas para negros nas universidades, tentaria ingressar através dessa modalidade	Frequência	%
Sim	87	42,9
Não	57	28,1
Não sabe	49	24,1
Não responderam	10	4,9
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

A Tabela nº 46 expressa que 42,9% dos alunos afirmaram que, se atendessem aos requisitos para ingressar através do sistema de reserva de vagas/cotas para negros nas universidades, tentariam ingressar; 28,1% disseram que não; 24,1% informaram que não sabem e 4,9% não responderam.

O número de alunos que disseram que não acessariam a política de reserva de vagas/cotas e o número de alunos que não sabem se acessariam essa política demonstra a resistência em aceitar uma política sensível à cor/raça. Quanto a essa resistência Bernardino afirma que

há muito já são desenvolvidas no Brasil leis que beneficiam grupos particulares, tais como a lei dos 2/3, a lei do Boi, a lei que prescreve cotas para portadores de deficiência física no serviço público e a lei que prescreve cotas para mulheres na candidatura partidária, para citarmos algumas. O dissenso existe não porque se trata de políticas particularistas, mas porque se propõe a desenvolver políticas sensíveis à raça. Adiciona-se, como um ingrediente a mais nesta discussão política, o fato de que o grupo racial a ser beneficiado pelas ações afirmativas é composto por pessoas negras, o que por si só faz com que os preconceitos, que até então estavam velados, aflorem. (BERNARDINO, 2004, 15-16).

Em face ao contexto de resistência em aceitar políticas públicas sensíveis à cor/raça, tornou-se relevante questionar se durante os anos escolares do ensino médio os professores ou demais profissionais da escola discutem ou discutiram com os alunos o sistema de reserva de vagas/cotas. A Tabela nº 47 apresenta os dados obtidos através desse questionamento:

TABELA Nº 47
DURANTE OS ANOS LETIVOS DO ENSINO MÉDIO, OS PROFESSORES OU DEMAIS
PROFISSIONAIS DA ESCOLA DISCUTIRAM COM OS ALUNOS O SISTEMA DE
RESERVA DE VAGAS/COTAS

Professores ou demais profissionais da escola discutiram com os alunos o Sistema de Reserva de Vagas/Cotas	Frequência	%
Sim	63	31,0
Não	128	63,1
Não responderam	12	5,9
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

De acordo com os dados apresentados na Tabela nº 47, 31% dos participantes da pesquisa responderam que os professores ou demais profissionais da escola discutem ou discutiram com os alunos a política de reserva de vagas/cotas; 63,1% disseram que os professores ou demais profissionais escolares não debatem a política de reserva de vagas/cotas e 5,9% não responderam. Esses dados podem explicar o porquê de tantos alunos não compreenderem a importância da política de reserva de vagas/cotas e não terem interesse em ingressar através dessa modalidade, visto que no local mais propício para debater uma política pública da área educacional, afinal nesse ambiente encontram-se o público alvo dessa política, isso não vem ocorrendo.

Esses dados apontam para a não efetivação da lei 10.639. Amorim, Alves e Ide (2010) ressaltam que essa lei prevê que a escola assuma o compromisso de ser um espaço democrático de produção e de divulgação do conhecimento, promovendo uma sociedade mais justa, ciente de sua diversidade étnico-racial. Nesse sentido, não se justifica a falta de debate sobre políticas públicas sensíveis à raça no ambiente escolar.

Um dos objetivos dessa pesquisa consiste em levantar a classificação racial dos alunos pesquisados que consta nos arquivos das escolas, e como as escolas repassam as informações quanto à cor/raça ao Censo Escolar. Durante o trabalho de campo foi constatado que todas as escolas pesquisadas arquivam os dados pessoais dos alunos em pastas individualizadas, contendo os dados pessoais fornecidos pelos alunos, pais ou responsáveis no ato da matrícula. Esses dados são atualizados durante o processo de renovação de matrícula ou quando for necessário. Entre as informações solicitadas durante o processo de matrícula ou renovação de matrícula encontra-se um questionário que contempla a variável cor/raça do aluno. A resposta a essa variável no questionário é posteriormente transferida para o Censo Escolar.

Com o intuito de confrontar a declaração da cor/raça do aluno, obtida através do questionário utilizado neste trabalho, foram levantados, junto às pastas individuais dos alunos nas escolas pesquisadas, em quais categorias os alunos participantes desta pesquisa encontram-se classificados quanto à cor/raça. A Tabela nº 48 apresenta os dados obtidos:

TABELA Nº 48
CLASSIFICAÇÃO DA COR/RAÇA DOS ALUNOS PESQUISADOS NOS ARQUIVOS DAS ESCOLAS

Cor/Raça	Frequência	%
Branca	21	10,3
Não declarado	49	24,1
Negra	12	5,9
Não responderam	28	13,8
Parda	93	45,8
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

A Tabela nº 48 apresenta a classificação da cor/raça dos alunos que consta nos arquivos das escolas e que são repassadas ao Sistema do Censo Escolar. Porém, devemos informar que uma escola não autorizou o acesso a pastas individuais dos alunos e não forneceu a relação da classificação racial do Censo Escolar dos participantes da pesquisa. Portanto, os dados que correspondem à categoria “Não responderam” (com 13,8 %) referem-se aos 28 questionários cujos dados não foram fornecidos ao Censo Escolar; logo, foram obtidas 175 respostas quanto a essa informação.

Os dados contidos na Tabela nº 48 mostram que 10,3% dos alunos estão classificados como brancos; 24,1% não declarados; 5,9% como negros; 45,8% como pardos e 13,8% não responderam, conforme justificado anteriormente. Os dados desta tabela apresentam informações importantes.

Primeiro, é o alto número de pardos, indo ao encontro com os dados apresentados nas Tabelas 11, 12, 13 e 14 sobre o Censo Escolar em níveis nacional, estadual e municipal.

Segundo, é que as escolas estão utilizando categorias raciais de diferentes sistemas de classificação racial (utilizam a categoria pardo do sistema de classificação oficial e a categoria negro do sistema de classificação racial defendido pelo movimento negro). Isso significa que os profissionais coletam a informação quanto à cor/raça do aluno para uma determinada categoria, neste caso para a categoria negro e, posteriormente, no momento de preencher o formulário do Censo Escolar, os profissionais escolares classificam os alunos que se autotransferiram como negros como sendo pretos. Essa atitude demonstra a falta de conhecimento dessas instituições escolares ao elaborarem um questionário que não vai ao

encontro ao Censo Escolar – que adota o sistema de classificação racial oficial; a falta de conhecimento e capacitação técnica para a coleta dessa variável; bem como uma falha na coleta da declaração da identidade étnico-racial dos alunos, tendo em vista que a categoria negro pode representar algo que a categoria preto não representa para esses alunos.

Por fim, o alto índice de cor/raça não declarada. Será que esse alto índice é motivado apenas pelo fato de os alunos, pais ou responsáveis não compreenderem a importância dessa variável e preferirem não declarar a cor/raça? Ou será que os profissionais escolares responsáveis não estão coletando a cor/raça no momento da matrícula? São indagações que surgem diante desse alto índice de pessoas que preferem não declarar a cor/raça.

Rosemberg (2006) afirmam que as instituições escolares não estão preparadas para aplicar a variável cor/raça através do Censo Escolar, devido à complexidade dessa variável. Segundo os autores, a coleta dessa informação é difícil para quem recebeu treinamento – como os pesquisadores do IBGE – e torna-se ainda mais difícil e complexa para as instituições escolares, pois “as escolas, em geral, dispõem de repertórios reduzidos para lidar com o tema das relações raciais, além de compartilharem, normalmente, do racismo estrutural e simbólico constitutivo da sociedade brasileira” (ROSEMBERG, 2006. p. 34).

Com a finalidade de aprofundar na discussão acerca da classificação racial, este trabalho optou por realizar a heteroclassificação dos sujeitos participantes da pesquisa. Ou seja, durante a aplicação do questionário a entrevistadora, autora deste trabalho, classificou os alunos de acordo com as categorias do sistema de classificação oficial: amarelo; branco; indígena; pardo; e, preto. A Tabela nº 49 demonstra os dados alcançados:

TABELA Nº 49
CLASSIFICAÇÃO DA COR/RAÇA DOS ALUNOS PELO ENTREVISTADOR

Cor/raça	Frequência	%
Branco	27	13,3
Pardo	81	39,9
Preto	67	33,0
Não responderam	28	13,8
Total	203	100,0

Fonte: Coleta direta, 2012.

A Tabela nº 49 expõe os dados obtidos através da heteroclassificação; contudo é importante salientar que a mesma escola que não autorizou o acesso às pastas individuais dos

alunos para coletar a cor/raça também não aceitou a entrada da entrevistadora para aplicar o questionário, o que inviabilizou a realização da classificação racial pelo entrevistador. Nessa escola, a pesquisadora teve que entregar os questionários à coordenadora pedagógica, para que ela aplicasse aos alunos. Desse modo, foi realizada a classificação racial de 175 alunos. De acordo com a Tabela nº 49, o entrevistador classificou 13,3% como brancos; 39,9% como pardos; 33% como pretos; os 13,8% referem-se aos alunos que não foram classificados racialmente pelo entrevistador, devido à falta de consentimento de uma das escolas.

Pode se perceber através da Tabela nº 49 que, na heteroclassificação realizada pela entrevistadora, ocorre um aumento significativo de pretos em comparação aos dados da autoclassificação realizada pelo aluno no sistema de classificação racial oficial (Tabela nº 28) e em relação à classificação da cor/raça constante nas pastas individuais dos alunos nos arquivos das escolas (Tabela nº 48).

Além disso, a heteroclassificação não apontou nenhum aluno como amarelo ou indígena, assim como a classificação racial contida nos arquivos das escolas, o que sugere que as categorias indígenas e, especialmente, a amarela, podem não estar sendo bem compreendidas, pois há alunos que não se enquadram nessas categorias, mas se classificam como amarelos ou indígenas.

No que se refere ao pouco consenso quanto às categorias de cor/raça na autoclassificação, heteroclassificação e a classificação do Censo Escolar, Telles (2003) afirma que a cor/raça de uma pessoa no Brasil depende se a classificação racial é feita pelo entrevistador, pelo entrevistado ou por ambos. Isso exprime a ambiguidade da classificação racial no país.

Conforme o que foi percebido com os resultados dos questionários autoaplicados aos alunos do 3º ano do ensino médio regular, das escolas públicas estaduais da cidade de Montes Claros/MG, através da análise univariada, é que apesar de o Brasil possuir uma grande quantidade de negros, eles não são muito representados nos dados da pesquisa, o que implica em dizer que muitos pretos não se autoclassificam nessa categoria; preferem a categoria pardo, intermediária entre brancos e pretos ou, ainda, preferem as categorias populares. Além disso, pode-se perceber que a questão racial é um tema sensível, que necessita ser mais debatido no sistema educacional, ou seja, devem existir mais discussões sobre o tema entre alunos e profissionais escolares, pois existem muitas barreiras, dúvidas e até mesmo noções

errôneas sobre a classificação racial no ambiente escolar, isso pode prejudicar a implementação de políticas públicas importantes, como o sistema de reserva de vagas/cotas.

➤ **Análise Bivariada**

A análise bivariada consiste no cruzamento entre duas variáveis, e tem como objetivo, nesta pesquisa, estabelecer correlações entre os dados obtidos a partir do questionário, de modo a realizar análise mais profunda do objeto de estudo.

Com esse intuito, realizamos o cruzamento de dados entre duas variáveis: “Renda Familiar Mensal dos Alunos” e “Classificação em relação ao Sistema Oficial de Classificação Racial”. Esse cruzamento é indispensável para analisar a correlação entre a classificação racial e o aspecto socioeconômico dos participantes da pesquisa.

TABELA Nº 50
RENDA FAMILIAR MENSAL EM SALÁRIOS MÍNIMOS (SM) VERSUS CLASSIFICAÇÃO
EM RELAÇÃO AO SISTEMA OFICIAL DE CLASSIFICAÇÃO RACIAL

Renda familiar mensal em salários mínimos (SM)	Classificação em relação ao Sistema Oficial de Classificação Racial						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	Não Responderam	
Nenhuma renda	14,3%	0,0%	0,0%	0,8%	3,6%	0,0%	1,5%
Menos de 1 SM	14,3%	0,0%	0,0%	4,1%	3,6%	0,0%	3,4%
1 SM	28,6%	22,2%	0,0%	10,7%	25,0%	0,0%	14,8%
Entre 1 a 2 SM	14,3%	36,1%	71,4%	41,8%	14,3%	66,7%	37,4%
De 3 a 4 SM	0,0%	36,1%	0,0%	24,6%	32,1%	33,3%	26,1%
De 5 a 6 SM	0,0%	0,0%	14,3%	7,4%	3,6%	0,0%	5,4%
De 7 a 10 SM	28,6%	0,0%	0,0%	3,3%	7,1%	0,0%	3,9%
Mais de 10 SM	0,0%	5,6%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	1,5%
Não responderam	0,0%	0,0%	14,3%	6,6%	10,7%	0,0%	5,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Coleta direta, 2012.

Nota 1: Percentagens totalizam 100 nas colunas.

Nota 2: N=203.

Como pode ser visto na Tabela nº 50, dos alunos que se autoclassificaram como amarelos, 14,3% não possuem nenhuma renda, 14,3% menos de 1 salário mínimo; 28,6% 1 salário mínimo; 14,3% entre 1 e 2 salários mínimos; 28,6% de 7 a 10 salários mínimos. Dos alunos que se autoclassificaram como brancos; 22,2% possuem 1 salário mínimo; 36,1% entre 1 e 2 salários mínimos; 36,1% de 3 a 4 salários mínimos e 5,6% possuem mais de 10 salários mínimos. Dos alunos que se autoclassificaram como indígenas 71,4% têm renda entre 1 e 2 salários mínimos; 14,3% de 5 a 6 salários mínimos. Nessa categoria racial 14,3% não responderam sobre a renda familiar. Dos alunos que se autodeclararam como pardos, 0,8% não possuem nenhuma renda; 4,1% menos de 1 salário mínimo; 10,7% 1 salário mínimo; 41,8% entre 1 e 2 salários mínimos; 24,6% de 3 a 4 salários mínimos; 7,4% de 5 a 6 salários mínimos; 3,3% de 7 a 10 salários mínimos; 0,8% mais de 10 salários mínimos e 6,6% não responderam. Por fim, os alunos que se autoclassificaram como pretos, 3,6% não possuem nenhuma renda; 3,6% menos de 1 salário mínimo; 25% 1 salário mínimo; 14,3% entre 1 e 2 salários mínimos; 32,1% de 3 a 4 salários mínimos; 3,6% entre 5 e 6 salários mínimos; 7,1% de 7 a 10 salários mínimos; 10,7% não responderam.

Os dados apresentados na Tabela nº 50, aparentemente, não expressam grandes diferenças no que se refere à renda familiar entre as categorias raciais; afinal a maioria das categorias raciais possuem entre 1 e 4 salários mínimos. No entanto, se atentarmos para a categoria amarelo, esta é a única a apresentar um índice considerável de alunos que informam que possuem renda familiar entre 7 e 10 salários mínimos, 28,6%. Assim, os alunos de cor/raça mais claros são os que possuem maior renda familiar. Além disso, conforme discutimos anteriormente, os dados da classificação racial que constam nos arquivos das escolas e os dados da heteroclassificação racial não apresentaram alunos na categoria racial amarelo, isso indica que o dado de renda familiar da categoria amarela pode ser da categoria branca, haja vista que os alunos podem não estar compreendendo o significado da categoria amarelo.

Conforme o Ipea, “a principal dimensão socioeconômica da desigualdade entre grupos raciais é a desigualdade de renda. A menor renda dos negros brasileiros acarreta uma série de consequências, que se estendem da dependência dos serviços educacionais e de saúde, geralmente de baixa qualidade”. (IPEA, 2008, p. 10).

É importante visualizarmos a distribuição da cor/raça dos alunos pesquisados por escola. Para tal fim, foi realizado o cruzamento da variável “Escola” *versus* a variável “Autoclassificação do aluno no Sistema de Classificação Racial Oficial”, o que permitiu a visualização das escolas e as suas principais categorias raciais.

TABELA Nº 51
ESCOLA VERSUS CLASSIFICAÇÃO DO ALUNO NO SISTEMA OFICIAL DE
CLASSIFICAÇÃO RACIAL

Escola	Autoclassificação em relação ao Sistema Oficial de Classificação Racial						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	Não responderam	
E. E. Deputado Esteves Rodrigues	28,6%	8,3%	0,0%	13,9%	10,7%	33,3%	12,8%
E. E. M ^a da Conceição Rodrigues Avelar	0,0%	25,0%	28,6%	15,6%	3,6%	33,3%	15,8%
E. E. Antônio Canela	0,0%	8,3%	0,0%	9,8%	17,9%	0,0%	9,9%
E. E. Prof ^a Cristina Guimarães	14,3%	5,6%	14,3%	7,4%	3,6%	0,0%	6,9%
E. E. Dom Aristides Porto	14,3%	19,4%	14,3%	5,7%	7,1%	0,0%	8,9%
E. E. Beato José de Anchieta	0,0%	0,0%	0,0%	6,6%	7,1%	33,3%	5,4%
Colégio Tiradentes – PMMG	28,6%	11,1%	0,0%	12,3%	25,0%	0,0%	13,8%
E. E. Simeão Ribeiro dos Santos	0,0%	2,8%	28,6%	15,6%	17,9%	0,0%	13,3%
E. E. Cel Filomeno Ribeiro	14,3%	19,4%	14,3%	13,1%	7,1%	0,0%	13,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Coleta direta, 2012.

Nota 1: Percentagens totalizam 100 nas colunas.

Nota 2: N= 203.

A Tabela Nº 51 informa que a composição racial dos alunos participantes da pesquisa por escola, sendo que dos alunos que se declaram como amarelos, 28,6% são da E. E. Deputado Esteves Rodrigues; 14,3% da E. E. Prof.^a Cristina Guimarães; 14,3% da E.E. Dom Aristides Porto; 28,6% do Colégio Tiradentes – PMMG e 14,3% da E. E. Cel. Filomeno Ribeiro.

Os alunos brancos estão distribuídos da seguinte forma: 8,3% na E. E. Deputado Esteves Rodrigues; 25% na E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar; 8,3% na E. E. Antônio Canela; 5,6% na E. E. Prof.^a Cristina Guimarães; 19,4% na E. E. Dom Aristides Porto; 11,1% no Colégio Tiradentes; 2,8% na E. E. Simeão Ribeiro dos Santos e 19,4% E. E. Cel. Filomeno Ribeiro.

No que se refere aos alunos que se declararam como indígenas, 28,6% são da E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar; 14,3% da E. E. Prof.^a Cristina Guimarães; 14,3% da E. E. Dom Aristides Porto; 28,6% da E. E. Simeão Ribeiro dos Santos; 14,3% da E. E. Cel. Filomeno Ribeiro. Na categoria pardo, 13,9% são da E. E. Deputado Esteves Rodrigues;

15,6% da E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar; 9,8% da E. E. Antônio Canela; 7,4% da E. E. Prof.^a Cristina Guimarães; 5,7% da E. E. Dom Aristides Porto; 6,6% da E. E. Beato José de Anchieta; 12,3% do Colégio Tiradentes; 15,6 da E. E. Simeão Ribeiro dos Santos e 13,1% da E. E. Cel. Filomeno Ribeiro.

Por fim, a categoria preta encontra-se distribuída da seguinte forma: 10,7% na E. E. Deputado Esteves Rodrigues; 3,6% na E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar; 17,9% na E. E. Antônio Canela; 3,6% na E. E. Prof.^a Cristina Guimarães; 7,1% na E. E. Dom Aristides Porto; 7,1% na E. E. Beato José de Anchieta; 25% no Colégio Tiradentes; 17,9% na E. E. Simeão Ribeiro dos Santos e 7,1% na E. E. Cel. Filomeno Ribeiro.

Com o intuito de analisarmos os dados por escola, foi realizado o cruzamento da variável “Escola” *versus* a variável “Professores abordam a temática da diversidade racial na sala de aula”.

TABELA Nº 52
ESCOLA VERSUS DURANTE O ANO LETIVO OS PROFESSORES ABORDAM A
TEMÁTICA DA DIVERSIDADE RACIAL NA SALA DE AULA

Escola	Durante o ano letivo os professores abordam a temática da diversidade racial na sala de aula			Total
	Sim	Não	Não responderam	
E. E. Deputado Esteves Rodrigues	19,0%	6,4%	11,1%	12,8%
E. E. M ^a da Conceição Rodrigues Avelar	16,0%	14,9%	22,2%	15,8%
E. E. Antônio Canela	9,0%	10,6%	11,1%	9,9%
E. E. Prof. ^a Cristina Guimarães	7,0%	6,4%	11,1%	6,9%
E. E. Dom Aristides Porto	6,0%	10,6%	22,2%	8,9%
E. E. Beato José de Anchieta	1,0%	10,6%	0,0%	5,4%
Colégio Tiradentes – PMMG	13,0%	14,9%	11,1%	13,8%
E. E. Simeão Ribeiro dos Santos	11,0%	17,0%	0,0%	13,3%
E. E. Cel. Filomeno Ribeiro	18,0%	8,5%	11,1%	13,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Coleta direta, 2012.

Nota 1: Percentagens totalizam 100 nas colunas.

Nota 2: N= 203.

Quanto à pergunta se durante o ano letivo os professores abordam a temática da diversidade racial na sala de aula por escola, os dados da Tabela nº 52 mostram que 19% dos

alunos da E. E. Deputado Esteves Rodrigues disseram que sim; 6,4% disseram que não e 11,1% não responderam. Dos entrevistados da E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar, 16,0% disseram que sim; 14,9% disseram que não e 22,2% não responderam. Na escola E. E. Antônio Canela, 9% disseram que sim; 10,6% disseram que não e 11,1% não responderam. Dos estudantes da E. E. Prof.^a Cristina Guimarães, 7% responderam que sim; 6,4% responderam que não e 11,1% não responderam. Na E. E. Dom Aristides Porto, 6% disseram que sim; 10,6% que não e 22,2% não responderam. Quanto aos alunos da E. E. Beato José de Anchieta, apenas 1% respondeu que sim e 10,6% disseram que não. No Colégio Tiradentes, 13% disseram que sim; 14,9% informaram que não e 11,1% não responderam. Dos alunos da escola E. E. Simeão Ribeiro, 11% disseram que sim e 17% disseram que não. Na escola E. E. Cel. Filomeno Ribeiro, 18% disseram que sim; 8,5% responderam que não e 11,1% não responderam.

Anteriormente, na Tabela nº 37, foi exposta a somatória dos dados de todas as escolas quanto à questão dos professores abordarem a temática da diversidade racial durante o ano letivo e informado que os professores realizam esse compromisso, porém foi destacado o alto índice de alunos que informaram que a escola não cumpre essa ação. As respostas dos alunos quanto a essa variável fica mais clara na Tabela nº 52, onde das 9 escolas pesquisadas, 5 não costumam abordar a temática da diversidade racial durante o ano letivo. O que corrobora para a falta da efetivação da lei 10.639/03. Quanto a essa omissão em retratar a diversidade racial, Gomes & Silva enfatizam que

diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural como mais um desafio. A nossa responsabilidade social exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático. (GOMES & SILVA, 2006, p. 31).

Diante do alto número de escolas que não abordam a temática da diversidade racial, torna-se importante saber quais as categorias raciais que conhecem a política de reserva de vagas/cotas, tendo em vista que, após concluírem esse ano de ensino, os alunos participantes da pesquisa poderão acessar essa política. Desse modo, fizemos o cruzamento da variável

“Conhece o sistema de reserva de vagas/cotas de acesso às universidades” *versus* a variável “Autoclassificação em relação ao sistema oficial de classificação racial”.

TABELA Nº 53
CONHECE O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS/COTAS DE ACESSO A
UNIVERSIDADES *VERSUS* AUTOCLASSIFICAÇÃO EM RELAÇÃO AO SISTEMA
OFICIAL DE CLASSIFICAÇÃO RACIAL

Conhece o sistema de reserva de vagas/cotas nas universidades	Classificação em relação ao Sistema Oficial de Classificação Racial						Total
	Amarelo	Branco	Indígena	Pardo	Preto	Não responderam	
Sim	28,6%	44,4%	28,6%	41,8%	42,9%	66,7%	41,9%
Não	57,1%	52,8%	71,4%	55,7%	46,4%	33,3%	54,2%
Não responderam	14,3%	2,8%	0,0%	2,5%	10,7%	0,0%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Coleta direta, 2012.

Nota 1: Percentagens totalizam 100 nas colunas.

Nota 2: N= 203.

De acordo com a Tabela nº 53, 28,6% dos alunos que se autoclassificaram como amarelos, conhecem o sistema de reserva de vagas/cotas; 57,1% não conhecem e 14,3% não responderam. Dos alunos da categoria branco, 44,4% disseram que conhecem; 52,8% informaram que não e 2,8 não responderam. 28,6% da categoria indígena informaram que conhecem; 71,4% declararam que não conhecem. Em relação aos alunos da categoria pardo, 41,8% informaram que conhecem; 55,7% que não conhecem e 2,5% não responderam. Por fim, a categoria preto: 42,9% responderam que conhecem; 46,4% que não conhecem e 10,7% não responderam. Em todas as categorias raciais existe alta percentagem de alunos que não conhecem o sistema de reserva de vagas/cotas. Mais uma vez os dados da Tabela nº 53 apontam uma lacuna quanto à implementação dessa política. Afinal os alunos das categorias raciais que são alvos dessa política não a conhecem, o que pode contribuir para a não participação desses alunos no sistema de reserva de vagas/cotas.

Os dados demonstram que o Estado avançou ao criar a lei 10.639/03 e a política de reserva de vagas/cotas e outras leis sensíveis à cor/raça, mas não criou mecanismos que possibilitem a plena efetivação desses instrumentos. Isso faz com que a política de reserva de vagas/cotas não atinja a todos os seus objetivos que, segundo Bernardino, consistem em,

(...) primeiro lugar, [n]a restituição da igualdade de oportunidade entre negros e brancos e, conseqüentemente, a criação de condições reais para uma distribuição mais equânime dos bens societários. Em segundo lugar, a superação do déficit de negros em posições profissionais de responsabilidade na política, na economia e no mundo acadêmico. Em terceiro lugar, a criação de papéis exemplares para a população negra, que a partir daí pode aspirar a espaços profissionais não-subalternos. Em quarto lugar, combater a cultura racista por meio da superação do desrespeito ou reconhecimento denegado ao qual estão submetidos os negros. Quinto, a construção de espaços sociais que respeitem a diferença e que, portanto, valorizem a diversidade. (BERNARDINO, 2004, p. 32).

Diante da alta percentagem de alunos que não conhecem o sistema de reserva de vagas/cotas, passemos agora a analisar o cruzamento da variável “Escola” *versus* a variável “É a favor da política de reserva de vagas/cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios para ingressar na universidade”. Os dados obtidos através desse cruzamento ajudarão a avaliar melhor a compreensão dos alunos do 3º ano do ensino médio acerca dessa política. Vejamos a Tabela nº 54:

TABELA Nº 54
ESCOLA VERSUS É A FAVOR DA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS/COTAS
UTILIZAR A COR/RAÇA COMO UM DOS CRITÉRIOS PARA INGRESSAR NA
UNIVERSIDADE

Escola	É a favor da política de reserva de vagas/cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios para entrar na universidade			Total
	Sim	Não	Não responderam	
E. E. Deputado Esteves Rodrigues	5,6%	13,9%	50,0%	12,8%
E. E. M ^a da Conceição Rodrigues Avelar	8,5%	20,5%	10,0%	15,8%
E. E. Antônio Canela	8,5%	10,7%	10,0%	9,9%
E. E. Prof. ^a Cristina Guimarães	4,2%	9,0%	0,0%	6,9%
E. E. Dom Aristides Porto	5,6%	9,0%	30,0%	8,9%
E. E. Beato José de Anchieta	14,1%	0,8%	0,0%	5,4%
Colégio Tiradentes – PMMG	21,1%	10,7%	0,0%	13,8%
E. E. Simeão Ribeiro dos Santos	21,1%	9,8%	0,0%	13,3%
E. E. Cel. Filomeno Ribeiro	11,3%	15,6%	0,0%	13,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Coleta direta, 2012.

Nota 1: Percentagens totalizam 100 nas colunas.

Nota 2: N= 203.

Conforme a Tabela nº 54, dos alunos que foram a favor da política de reserva de vagas/cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios para ingressar na universidade, 5,6% são da E. E. Deputado Esteves Rodrigues; 8,5% da E. E. M^a da Conceição Rodrigues Avelar; 8,5% da E. E. Antônio Canela; 4,2% da E. E. Prof.^a Cristina Guimarães; 5,6% da E. E. Dom Aristides Porto; 14,1% da E. E. Beato José de Anchieta; 21,1% do Colégio Tiradentes – PMMG; 21,1% da E. E. Simeão Ribeiro dos Santos e 11,3% da E. E. Cel. Filomeno Ribeiro. Os alunos que foram contra representam 13,9% da E. E. Deputado Esteves Rodrigues; 20,5% da E. E. M^a da Conceição Rodrigues Avelar; 10,7% da E. E. Antônio Canela; 9% da E. E. Prof.^a Cristina Guimarães; 9% da E. E. Dom Aristides Porto; 0,8% da E. E. Beato José de Anchieta; 10,7% do Colégio Tiradentes – PMMG; 9,8% da E. E. Simeão Ribeiro dos Santos e 15,6% da E. E. Cel. Filomeno Ribeiro. Como se pode observar, a maioria dos alunos de 6 das 9 escolas participantes da pesquisa é contra a política de reserva de vagas/cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios de acesso. Isso confirma os dados da Tabela nº 44.

Para Bernardino (2004), a dificuldade de se falar em raças no Brasil e a recusa por políticas públicas sensíveis à cor/raça advêm do nosso processo histórico e de como foram construídas as relações raciais no Brasil, o que não significa que não existam diferenças entre negros e brancos nas diversas esferas sociais, bem como a necessidade de intervenção através de políticas públicas destinadas aos diferentes grupos de cor; afinal as políticas universalistas não foram capazes de diminuir as desigualdades raciais ao longo do tempo. Na concepção de Bernardino,

os indicadores sociais (...) são categóricos no sentido de apontar a relevância da raça no processo de distribuição de vantagens e desvantagens para brancos e negros, respectivamente. Estas constatações revelam que a noção de raça, apesar de não ter fundamentação biológica, constitui-se num eficaz mecanismo social que leva à discriminação, à marginalidade social e ceifa os projetos de ascensão social de alguns indivíduos. Portanto, estamos falando de um operador social que atua negativamente contra aqueles que possuem a “insígnia do insulto”, a saber, a população negra brasileira, que, pelo simples fato de ser negra dentro de um sistema racista, torna-se uma potencial vítima de atos discriminatórios. (BERNARDINO, 2004, p. 25).

Apesar da recusa por políticas sensíveis à raça, por parte dos alunos, não se pode negar as desigualdades entre os grupos de cor, bem como a necessidade de intervenção do Estado através de políticas públicas direcionadas aos grupos raciais mais atingidos pelas desigualdades sociais.

Os dados expostos anteriormente, tanto através da análise univariada quanto bivariada, consistem nos dados obtidos através da aplicação de questionários aos alunos do 3º ano do ensino médio das escolas públicas estaduais da Cidade de Montes Claros/MG. Eles apontam a necessidade de refletir acerca da questão racial no ambiente escolar, o sistema de reserva de vagas/cotas e, em especial, a classificação racial, importante dado na formulação de políticas públicas que visam a diminuir as disparidades entre os diferentes grupos de cor. Além da criação de mecanismos que visem à efetivação da lei nº 10.639/03.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face a criação de políticas públicas para negros e a dificuldade da classificação racial no Brasil, este estudo buscou compreender como vem sendo realizada a classificação racial dos alunos do 3º ano do ensino médio regular nas escolas de rede pública estadual da Cidade de Montes Claros/MG. Para atingir esse objetivo, esta pesquisa optou por realizar uma análise histórica acerca do pensamento racial brasileiro e da classificação racial. Também foram realizados os seguintes levantamentos: como tem se dado o acesso de brancos e negros no sistema educacional; dados do Sistema de Classificação Racial do Censo Escolar junto ao INEP e a aplicação de questionários aos alunos das escolas públicas estaduais da Cidade de Montes Claros/MG acerca dos objetivos da pesquisa.

É relevante destacar que este trabalho não buscou dar respostas definitivas aos temas discutidos ao longo dessa pesquisa, especialmente à temática da classificação racial no ambiente escolar. Pelo contrário, a proposta desta pesquisa consistiu em compreender a percepção dos pesquisados em relação à importância da aplicação da variável cor/raça para a formulação de políticas públicas pelo Estado, além de verificar se existe diálogo entre os funcionários das escolas e alunos sobre a diversidade racial, classificação racial e políticas públicas sociais para negros, com a finalidade de lançar luz em uma área que ainda demanda investigações científicas e suscita novas questões, bem como nortear futuros estudos para o debate da classificação racial no ambiente escolar brasileiro.

A discussão teórica desenvolvida ao longo deste trabalho foi primordial para analisar os dados coletados através do trabalho de campo. A partir dessa discussão, foi possível perceber que o desenvolvimento social atualmente constitui-se como lema, e até mesmo como objetivo político de praticamente todas as nações; conseqüentemente, os problemas decorrentes das desigualdades sociais passam a se tornar foco desses países na busca pela concretização desse ideal.

Além disso, a discussão teórica realizada aponta que a estratificação social atua de forma imperativa na vida dos indivíduos. Mesmo sem perceber, somos organizados em estratos de forma hierarquizada. Há estratos considerados historicamente “inferiores”, devido a uma ideologia de dominação já refutada. Nesse cenário, a raça e a escolaridade atuam como mecanismos eficazes que, muitas vezes, definem os lugares na estrutura de classes.

No caso brasileiro, a raça e a escolaridade constituem em dois aspectos importantes para analisar as desigualdades sociais, já que o país possui um dos quadros mais alarmantes de desigualdades nessas duas áreas. Essas categorias analisadas em conjunto demonstram ainda mais o alto grau de desigualdade social. Nesse sentido, a classificação racial constitui-se em importante dado para conhecer os grupos raciais mais acometidos pelas desigualdades sociais para, assim, criar medidas de intervenção.

No Capítulo I percebeu-se a variedade de interpretações acerca da questão racial no Brasil. A variabilidade de interpretações está relacionada ao contexto sócio-histórico do país, caracterizado por ter um quadro de relações raciais peculiar, dado o alto grau de miscigenação, a ideologia da democracia racial e ao alto grau de desigualdade racial.

A partir do referencial teórico observou-se que a variedade de interpretações possibilitou a apropriação de vertentes de bases distintas no contexto das relações sociais da sociedade brasileira, em especial a vertente do racismo científico e da democracia racial. As outras correntes foram mais apropriadas por alguns segmentos do campo acadêmico e por alguns movimentos sociais, como o movimento negro.

A incorporação dessas duas vertentes no imaginário popular contribuiu para a construção de um pensamento social *sui generis* em relação à raça, haja vista que no cotidiano das relações sociais os indivíduos passam de uma corrente a outra com grande flexibilidade; ou seja, pratica-se racismo, discriminações e desigualdades raciais (através de formas veladas) ao mesmo tempo em que se enaltece a pluralidade e a harmonia das raças. As discussões e os dados abordados ao longo deste trabalho levam a inferir que devido ao nosso processo sócio-histórico, a raça consiste em uma das mais importantes categorias de análise social.

Uma vez transportada para o campo das relações sociais, a raça passou a ser um dos principais conceitos para explicar a realidade social, já que a raça foi utilizada como justificativa para diversas escolhas que marcaram para sempre a história das relações humanas no mundo. Desse modo, a raça constitui-se num objeto de análise central para as Ciências Sociais.

Ao longo do Capítulo II compreendemos que classificar faz parte da natureza humana, e que os significados das semelhanças e diferenças são trabalhados na trama das relações sociais. Logo, não foi o simples o ato de classificar racialmente que motivou as grandes atrocidades da humanidade, como a escravidão, o nazismo e o *apartheid*, mas sim a agregação de valores positivos para uns e negativos para outros nessas classificações. O processo de

classificar os grupos humanos em si não causou problema algum, o que gerou o racismo foi lançar mão dessas classificações para legitimar processos de poder e dominação, ou seja, transpor classificações do campo biológico para o campo das relações sociais.

Diante das decorrências que a classificação racial gerou para o mundo, em especial para o Brasil, são de suma importância pesquisas sobre esse tema para compreender as relações sociais e raciais. Vale ressaltar que a classificação racial atualmente constitui-se como um processo de reconhecimento da diferença e da diversidade étnica e cultural e não na implicação de características de superioridade ou inferioridade racial. Constitui-se, portanto, numa importante ferramenta para verificar os impactos das teorias racistas para alguns grupos de cor.

De acordo com o referencial teórico abordado, existe grande dificuldade de coletar a cor/raça da população brasileira devido ao nosso processo sócio-histórico e devido às influências das vertentes teóricas no pensamento social brasileiro. Observou-se também que, diferentemente de outros países, o Brasil possui um sistema de relações raciais mais flexíveis, o que permite que três grandes sistemas de classificação racial coexistam: o sistema de classificação racial oficial, o sistema de classificação racial do discurso popular e o sistema do movimento negro.

Apesar das críticas e das dificuldades, o referencial teórico aponta que o sistema de classificação racial oficial ainda constitui-se num dos sistemas mais eficazes para coletar essa informação, o que também foi ressaltado pelos dados coletados em campo. No que se refere aos demais sistemas de classificação racial, o sistema proposto pelo movimento negro poderia ser viável, porém identificar como negro quem não se considera como tal consiste em violar um direito individual. Talvez com a conscientização e a adoção do sistema de classificação racial utilizado pelo movimento negro por parte da população brasileira, um dia esse sistema possa ser institucionalizado pelos órgãos oficiais. Quanto ao sistema de classificação racial empregado no discurso popular, torna-se inviável devido à grande variedade de termos utilizados, o que dificulta a mensuração dos dados coletados.

Outros aspectos importantes acerca da categoria raça e educação foram discutidos no Capítulo III. A discussão realizada aponta que o Estado brasileiro reconheceu a relevância da educação depois de longo caminho: a partir da Constituição de 1988. No entanto, o que se percebe ao analisar as legislações e constituições é que existe grande gama de direitos sociais e educacionais, porém falta a devida efetivação e o pleno reconhecimento dos mesmos.

Ao analisarmos as constituições brasileiras, percebemos que essas desigualdades raciais na esfera educacional encontraram respaldo no Estado Brasileiro, seja pelo fato de o país não conceder o direito à educação primária gratuita aos negros na Constituição de 1824 (que gerou um hiato entre negros e brancos no ambiente escolar), seja pelo fato de o Estado brasileiro ter conhecimento das desigualdades entre negros e brancos na esfera educacional e ainda assim não ter implementado anteriormente nenhuma política visando diminuir essas disparidades ao longo dos anos.

O que ainda se verifica nos dias atuais no âmbito educacional são as desigualdades entre negros e brancos. Os diferentes grupos de cor não estão representados da mesma forma ao longo dos diferentes níveis de escolaridade. Os negros situam-se nos níveis mais elementares, como ensino fundamental e médio. No nível superior predominam de forma maciça os brancos, em detrimento dos negros.

Os dados apresentados neste trabalho apontam que a escola tem assumido papel importante na perpetuação das desigualdades raciais, tendo atuado até mesmo como reprodutora das desigualdades sociais e raciais.

No que se refere às desigualdades raciais, somente após os compromissos assumidos na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na cidade de Durban, África do Sul, em 2001, o Estado brasileiro passou a adotar políticas públicas sensíveis à cor/raça, como as ações afirmativas, para assim garantir o direito de igualdade de oportunidades à população de cor.

Diante dos compromissos assumidos na III Conferência de Mundial contra o racismo, desde 2003, o Estado Brasileiro tem adotado medidas com o objetivo de diminuir as disparidades entre negros e brancos no ambiente escolar, como a lei nº 10.639/03; o sistema de reserva de vagas/cotas nas universidades, a partir de 2003; o Estatuto da Igualdade Racial, instituído através da Lei nº 12.288, de 16 de julho de 2010 e, muito recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovadas no parecer CNE/CEB nº: 16/2012 de 05 de junho de 2012. No entanto, apesar de o Estado avançar ao criar essas medidas, ainda não se verifica a efetivação plena desses direitos.

Visando aprofundar sobre a autoclassificação/classificação racial dos alunos do 3º ano do ensino médio das escolas públicas estaduais da Cidade de Montes Claros/MG foram realizados alguns levantamentos. Para tanto, utilizou-se a metodologia quantitativa e qualitativa, através da aplicação de questionário e análise documental, respectivamente.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa consistia em levantar em quais as categorias raciais os alunos do 3º ano do ensino médio regular se autoclassificam. Verificou-se o seguinte resultado, ao indagar os alunos quanto à cor/raça em uma questão aberta: 3,4% se autoclassificaram como amarelos; 17,7% como brancos; 2% como indígenas; 8,4% como morenos; 9,4% como negros; 52,7% como pardos; 3,9% como pretos e 2,5% não responderam. Há nítida preferência pela categoria parda, contrariamente aos resultados de outras pesquisas, ao mencionarem que em questões abertas às pessoas tendem a preferir a categoria moreno. Esse dado parece indicar que as novas gerações estão tendendo a aceitar essa categoria oficial. O mesmo não acontece com a categoria preto, já que apenas 3,9% se autoclassificaram como pretos, a maioria preferiu a categoria negro, com 9,4%. Talvez, isso se deva ao fato de o termo preto remeter mais a características negativas do que o termo negro. Porém, nossa inferência se baseia em hipótese, já que a presente investigação não fornece elementos que possam respaldar uma interpretação fidedigna do uso da categoria “preto”.

Além disso, apreendeu-se que 8,4% dos alunos se autoclassificaram como morenos e 9,4% como negros, ou seja, 17,8% dos alunos não se declaram de acordo com as categorias oficiais utilizadas oficialmente: amarelo, branco, indígena, pardo e preto. Isso demonstra que pode haver desconhecimento por parte de alguns alunos quanto às terminologias utilizadas no sistema de classificação oficial ou existir certa rejeição a essas categorias oficiais.

Foram utilizadas as categorias do sistema de classificação oficial: amarelo, branco, indígena, pardo e preto (em uma questão fechada) para compreender qual a percepção e aceitação por parte dos alunos em relação às categorias utilizadas oficialmente pelo IBGE. A partir dos resultados depreendeu-se que os alunos que preferem se autoclassificar na categoria moreno, ao serem solicitados a se declararem no sistema oficial, mudam para a categoria pardo. O mesmo acontece com a categoria negro, em que os alunos ao serem solicitados para se declararem, de acordo com o sistema oficial, passam a se declarar como preto.

Logo, a questão aberta tem correlação com a pergunta fechada, o que parece sugerir que as categorias raciais do sistema de classificação racial oficial têm sido apropriadas para coletar a característica da cor/raça desses alunos. Porém, deve-se destacar que essa pesquisa apontou um número significativo de alunos que não concordam com as categorias oficiais, 19,7%. Assim, talvez fosse necessário rever as categorias raciais utilizadas no sentido de

estudar a possibilidade de acrescentar outras questões sobre a classificação racial, para atender a essa parcela que não se sente contemplada com o sistema de classificação racial oficial.

A hipótese que durante os anos letivos do ensino médio os professores e demais funcionários nas escolas pesquisadas não problematizam a questão da diversidade racial no ambiente escolar, a classificação racial e as políticas públicas para negros, como o sistema de reserva de vagas/cotas foi confirmada. Os dados levantados apontam que um número considerável de alunos não compreende em que consiste o Censo Escolar. Esse dado sugere que está faltando mais esclarecimento aos alunos, por parte das escolas, sobre esse importante sistema de coleta de dados. No que se refere à compreensão dos alunos sobre por que o MEC coleta a cor/raça, a maioria dos alunos (88,7%) respondeu que não sabe por que o MEC coleta a cor/raça através do Censo Escolar. Esse é um índice alto, tendo em vista que o governo federal desde 2003 tem investido em políticas públicas que têm a cor/raça como um dos critérios de acesso. Para subsidiar as políticas públicas direcionadas aos diferentes grupos raciais, os indicadores sobre cor/raça são essenciais, especialmente na esfera educacional. Deste modo, profissionais escolares deveriam esclarecer aos alunos a relevância dessa informação para o Censo Escolar.

Esses dados nos levam a inferir que a escola tem refletido a postura da sociedade brasileira, que prefere não debater e discutir temas relacionados às diferenças raciais. A falta de esclarecimento acerca do instrumento de coleta de dados, Censo Escolar, bem como sobre a importância da declaração da cor/raça pode estar contribuindo para o grande número de alunos que constam como não declarados no Censo Escolar. Além disso, a não aprendizagem no ambiente escolar da importância dessa informação pode comprometer a compreensão da necessidade desse dado em outros contextos.

A maioria dos alunos informou no questionário que não foram solicitados a fornecer a cor/raça na escola. Isso leva a inferir que pode haver falta de comprometimento por parte dos profissionais escolares no que refere à coleta da cor/raça dos alunos, pois segundo os alunos esses profissionais não têm coletado tal informação. Isso traz consequências graves, uma vez que na pasta individual do aluno não consta a informação da cor/raça. No momento de preencher os dados de cada aluno no sistema do Censo Escolar esse quisto é referido sistema de coleta de dados como não declarado. Assim, os alunos estão sendo impedidos de declarar sua identidade étnico-racial.

Outro aspecto relevante é que os alunos tendem a considerar a classificação racial no ambiente escolar sem importância. Esse dado leva a inferir que os alunos não compreendem a importância da cor/raça, dado que pode estar relacionado ao fato de as escolas não abordarem a importância da classificação racial; ao fato de os alunos não serem solicitados a fornecer a cor/raça e ao fato de os alunos não saberem por que o MEC procura obter a cor/raça. Assim, os dados apontam que as escolas têm enfrentado dificuldades para trabalhar a questão racial, em especial a classificação racial, o que contribui para um quadro de profunda desinformação acerca dessa questão no ambiente escolar.

A partir dos dados levantados, observa-se alto índice de alunos que afirmam que durante o ano letivo os professores não trabalham a temática da diversidade étnico racial. Logo, podemos concluir que a lei nº 10.936 de 2003, que neste ano completa dez anos, não está sendo efetivada. Isso aponta para a necessidade de pesquisas para analisar como se tem dado a implementação dessa lei nas escolas, bem como tem se dado a discussão em sala de aula – entre alunos e professores – da questão racial e da classificação racial. A falta de debate no ambiente escolar sobre diferenças, em especial a racial, contribui para o surgimento de preconceitos e intolerâncias, assim como não estimula a valorização das diferenças étnico/raciais.

Os dados obtidos ao longo do “Bloco IV – Reserva de vagas/Cotas” confirmam a hipótese de que os alunos não consideram importante a variável cor/raça para a formulação de políticas públicas, haja vista que a maioria dos alunos não conhece o sistema de reserva de vagas/cotas e não é a favor de utilizarem a cor/raça como um dos critérios de acesso à universidade. Esses dados denunciam que está ocorrendo alguma falha nessa política. Apesar de constantemente está sendo anunciada na mídia, como em jornais, internet e revista, a política de reserva de vagas/cotas ainda continua sendo algo não muito claro para os estudantes que estão do último ano do ensino médio. Portanto, há falta de conhecimento acerca do Sistema de Reserva de Vagas/Cotas por parte dos alunos e isso pode estar impedindo candidatos que teriam direito de acessar essa política ao sair do ensino médio de acessá-la.

Nos dados obtidos através da análise documental, ou seja, através da análise da classificação racial que consta na pasta individual dos alunos pesquisados, observa-se que é alto número de pardos e daqueles que não declaram a cor/raça, o que vai ao encontro com os dados fornecidos pelo Censo Escolar em nível nacional, estadual e municipal. Portanto, os dados também confirmam a hipótese de que a falta da problematização da diversidade racial

no ambiente escolar contribui para que o Estado enfrente dificuldades para a realização do processo de classificação racial, bem como para o preenchimento dessa informação no Censo Escolar, nas escolas da rede pública estadual que oferecem o ensino médio regular na Cidade de Montes Claros/MG.

Além disso, observou-se que as instituições escolares utilizam um questionário com categorias raciais para coletar a cor/raça dos alunos que não coincide com as categorias utilizadas pelo Censo Escolar. Isso aponta para uma possível falha no conhecimento e na capacitação técnica para a coleta dessa variável, bem como falta de consideração quanto à declaração da identidade étnico-racial dos alunos, tendo em vista que a categoria negro pode representar algo que a categoria preto não representa para esses alunos.

Diante do alto índice de cor/raça não declarada e da forma como os profissionais escolares têm coletado a informação da cor/raça dos alunos, surgem alguns questionamentos. Será que esse alto índice é motivado apenas pelo fato de os alunos, pais ou responsáveis não compreenderem a importância dessa variável e preferirem não declarar a cor/raça? Ou será que os profissionais escolares responsáveis não estão coletando a cor/raça no momento da matrícula?

Foi apontada também grande diferença entre a autoclassificação racial realizada pelos alunos, a heteroclassificação desses alunos, realizada pelo entrevistador, e a cor/raça que consta nas pastas dos alunos. Na heteroclassificação, realizada pelo entrevistador, ocorre um aumento significativo de pretos em comparação aos dados da autoclassificação realizada pelo aluno no sistema de classificação racial oficial e em relação à classificação da cor/raça constante nas pastas individuais dos alunos nos arquivos das escolas.

Além disso, a heteroclassificação não apontou nenhum aluno como amarelo e indígena assim como a classificação racial contida nos arquivos das escolas, o que sugere que a categoria indígena, e especialmente a categoria amarela, podem não estar sendo bem compreendidas, haja vista que os alunos que não se enquadram nessas categorias estão se classificando como amarelos e indígenas. Esses dados confirmam a hipótese de que os alunos não compreendem as categorias utilizadas oficialmente no processo de classificação racial.

As diferenças nas classificações realizadas através da autoclassificação, heteroclassificação e a cor/raça, que consta nas pastas dos alunos, demonstram a permeabilidade e ambiguidade da classificação racial, que pode variar dependendo de quem a realiza.

A partir desta pesquisa percebeu-se que a flexibilidade da classificação racial reflete a complexidade da questão racial brasileira, da dinâmica das identidades étnico-raciais e das relações raciais presentes em nossa sociedade. Assim, coletar cor/raça não é algo simples de se realizar, o que não diminui a relevância e a necessidade dessa informação.

A cor/raça constitui-se numa informação importantíssima; por isso debates devem ser estabelecidos com a população em geral acerca dessa informação, sobretudo no ambiente escolar, em especial sobre os significados das categorias utilizadas para coletar esse dado pelos órgãos oficiais. A não declaração da cor/raça ou informações errôneas geram graves consequências para a formulação de políticas públicas e sociais.

A discussão apresentada neste trabalho apontou para a flexibilidade e imprecisão da classificação racial no Brasil, devido ao próprio perfil do país, com alto grau de permeabilidade cultural e social, o que permite com mais facilidade que a concepção de identidade étnica racial mude com o tempo. Assim, são essenciais pesquisas sobre classificação racial, bem como sobre os instrumentos e sistemas de coleta da cor/raça da população brasileira. Verificar se esses instrumentos de coleta da cor/raça são realmente eficazes para apreender esse dado constitui-se em tarefa central para coletar essa informação; mesmo sendo um dado subjetivo, é essencial para compreender a realidade brasileira.

O grande número de dados coletados e os resultados obtidos através desta investigação apontam que o Estado deve orientar as escolas a esclarecerem aos alunos em que consistem os diferentes sistemas de coleta de dados, em especial o Censo Escolar. É relevante a realização de outros trabalhos para pesquisar como os dados da variável cor/raça estão sendo coletados pelas escolas para o Censo Escolar. Os dados ao mesmo tempo assinalam para a necessidade da efetivação da lei nº 10.639/03, a qual aborda a temática da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Além disso, os dados também sugerem a necessidade da realização de capacitações dos profissionais escolares quanto à importância da temática racial no ambiente escolar, principalmente a classificação racial. Por fim, seria interessante implementar programas junto às unidades escolares (profissionais escolares, professores e alunos) visando a ampliar a discussão da questão racial no ambiente escolar, propiciando momentos de debates coletivos que poderiam promover a valorização da identidade étnico racial.

Os apontamentos obtidos nesta pesquisa sobre a questão racial no ambiente escolar demonstram que esse tema é um campo fértil para futuras pesquisas, especialmente no que se refere à classificação racial nas escolas. Pesquisas nessa área possibilitarão ampliar a

compreensão acerca do Censo Escolar, importante sistema de coleta de dados da área educacional.

Ressalta-se ainda a importância de se retornar ao sistema de reserva de vagas para negros nas universidades. No dia 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Universidade de Brasília (UnB), em relação ao sistema de reserva de vagas e, pela primeira vez, se pronunciou favorável para que universidades brasileiras reservem vagas para negros e índios em seus processos seletivos. Além disso, afirmaram que as ações afirmativas são necessárias para diminuir as desigualdades entre brancos e negros, para compensar uma dívida do passado, resultado do período da escravidão no Brasil. Além do mais, avaliaram que as políticas afirmativas não violam o princípio da igualdade e não institucionalizam a discriminação racial. No caso específico julgado, o STF concluiu que a política de cotas estabelecida pela UnB não viola a Constituição.

Desde 1950 os estudos vêm demonstrando as desigualdades entre negros e brancos. Apesar da longa demora do reconhecimento das desigualdades raciais no Brasil, esse reconhecimento representa grande avanço, pois rompe com uma barreira invisível que dificulta a construção de um país democrático. Logo, as relações raciais se tornam um campo aberto para novas pesquisas, que visam a evidenciar as particularidades da questão racial brasileira, levando-se em consideração uma das importantes esferas do Estado Brasileiro o STF que, finalmente, assumiu ter o país uma dívida com a população negra e se pronunciou favorável a políticas públicas para negros.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. *Desigualdades Raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica*. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2003. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517>. Acesso em: 01/02/2009.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira; ALVES, Maria Railma; IDE, Maria Helena de Souza. A Implementação da Lei Federal nº 10639/2003: Reflexões sobre ética, diversidade e educação no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais. COLÓQUIO INTERNACIONAL RECURSOS NA LUTA CONTRA A POBREZA: Entre controle societal e reconhecimento social. 2010. Disponível em: http://www.coloquiointernacional.unimontes.br/images/trabalhos/4_universidade/31_monica_amorim.pdf. Acesso em: 13/03/2012.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As Relações entre Educação e Raça no Brasil: um objeto em construção. In: SOARES, Sergei et al. (Orgs.) *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 5- 19.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Cidadania e Direitos Humanos*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2004. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 28/09/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Censo Escolar. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 02/02/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CNE/CEB nº16/2012, aprovado em 5 de Junho de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866. Acesso em: 15/08/2012.

BRASIL. Planalto. Constituição Política do Império do Brasil de 1824. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm Acesso em: 02/02/2009.

BRASIL. Planalto. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 02/02/2009.

BRASIL. Planalto. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de Outubro de 1969. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1969/emc01-69.htm. Acesso em: 08/02/2009.

BRASIL. Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 08/02/2009.

BRASIL. Planalto. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 15/11/2011.

BRASIL. Planalto. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 15/11/2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais – 2002. Departamento de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em:

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/sintese_indic/indic_sociais2002.pdf. Acesso em: 15/11/ 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Indicadores Sociais 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia>. Acesso em: 21/03/2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. IBGE de 7 a 12. 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/7a12/sobre_ibge/default.php?id_tema_menu=8. Acesso em: 15/05/2012.

BRASIL. Procuradoria Geral da República. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa. 2007. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Racismo.pdf>. Acesso em: 15/02/2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Indicadores Sociais 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia>. Acesso em: 21/06/2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. 1.2 Cor ou Raça. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm. Acesso em: 16/07/2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2010/SIS_2010.pdf. Acesso em: 22/01/2012.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. Realização: Diretoria de Estudos Sociais (DISOC). Brasília, 2008.

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In.: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). *Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998. p. 107-132.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

CARONE, Iray. Breve Histórico de uma Pesquisa Psicossocial sobre a Questão Racial Brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-24.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf. Acesso em 02/06/2010.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. Coleção: A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 2. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

D'ADESKY, J. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

ESCOSTEGUY, A. C. D. *Cartografias dos estudos culturais* – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo. Editora: Ática, 1978.

FOETSCH, Alcimara Aparecida. Refletindo sobre as identidades culturais, a “raça” e a etnicidade. *Revista Espaço Acadêmico*. nº 69, fev. 2007 Disponível em: www.espacoacademico.com.br/069/69foetsch.htm. Acesso em: 05/02/2012.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. 46. ed. Rio de Janeiro, 2002.

GIDDENS, A. *A Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Orgs.). *Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15 a 57.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE*. v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19971/11602. Acesso em: 20/12/2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Experiências Etnoculturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo. Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em 10/09/2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social: Revista de sociologia da USP*, v. 18, n. 2, p. 259-268, nov. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a13v18n2.pdf (acessado em 05/02/2012).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Touro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos. Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil. MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). In: *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Perspectivas Sobre Raça e Classe no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia (Orgs.). *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. Notas Sobre Desigualdade Racial e Política no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia (Orgs.). *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro. Editora: Contra Capa Livraria, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino*. Os limites das políticas universalistas de educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HERINGER, Rosana. *Desigualdades Raciais no Brasil: Síntese de Indicadores e Desafios no Campo das Políticas Públicas*. Centro de Estudos Afro-Brasileiros, Instituto de Humanidades, Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_artte. Acesso em: 29/01/2009.

IANNI, Octavio. *Raças e Classes Sociais no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

IANNI, Octavio. *Dialética das Relações Raciais*. Estudos Avançados [online]. nº 50, vol.18, fev. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf. Acesso em: 15/03/2009.

IDE, M. H. S.; AMORIM, M. M. T. Educação dos quilombolas: seu contexto e seus desafios. In: GAWORA, D.; IDE, M. H. S.; BARBOSA, R. S. (Orgs.). *Povos e comunidades tradicionais no Brasil*. Montes Claros: Unimontes, 2011. p. 199-212.

IPAE – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. *Considerações Acerca do Sistema de Cotas no Brasil*. 2010. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/et/32.pdf>. Acesso em: 11/09/2011.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil: um Balanço da Intervenção Governamental*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. *Revista Fórum Identidades*. Ano 2, vol. 3, p. 33-46, jan./jun. 2008. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/DOSSIE_FORUM_Pg_33_46.pdf. Acesso em: 05/02/2012.

LOPES, Sônia; ROSSO, Sérgio. *Biologia*. São Paulo: Saraiva, 2005.

MAGGIE, Y. Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CCBB, 1996. p. 225-234.

MÁRTELETO *et al.* Raça e Origem Social: o papel das características do pai *versus* da mãe e da classificação racial na escolaridade. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Desigualdades sociais, rede de sociabilidade e participação política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: www.jahr.org. Acesso: 01/06/2011.

MINAS GERAIS, Secretaria de Educação do Estado de. *Atlas Web*. 2012. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/atlas/index.asp?mod=&niv=sre&map=sre&ids=012&idm=&ide=>. Acesso em: 14/02/2012.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DE MONTES CLAROS/MG. Mapas e Pólos Regionais. Disponível em: <http://www.montesclaros.mg.gov.br/planejamento/mapas%20pdf/Mapa%20Polos%20Regionais.pdf>. Acesso em: 12/02/2012.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo. Editora: Ática, 1988.

MOURA, Margarida Maria. Franz Boas: a antropologia cultural no seu nascimento. *Revista USP*. São Paulo, nº 69, p. 123-134, mai. 2006. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S010399892006000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 03/04/2012.

MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano II, nº 22, mar. 2003a Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>. Acesso em 17/01/2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003, 2003b. Disponível em: http://www.4shared.com/get/0GX7pVYL/MUNANGA_Kabengele_Uma_abordage.htm. Acesso em: 05/02/2012.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto Preto Quanto Branco: Estudo de Relações Raciais*. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Gestão Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Editora Xamã, 2001.

OSÓRIO, R. G. *O Sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2003.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do Século XX*. Trad. Eduardo Francisco Alves, Álvares Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1996.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Vale. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Editora Makron, 2000.

PENHA, Eli Alves. A Criação do IBGE no Contexto da Centralização Política do Estado Novo. 1993. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/ColecaoMemorialInstitucional/04-A%20Criacao%20do%20IBGE.pdf>. Acesso em: 17de maio de 2012.

PETRUCCELLI, J. L. *A Cor denominada*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

PETRUCCELLI, J. L. *A Declaração de cor/raça no censo 2000: um estudo comparativo*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos Censos Brasileiros. *Revista USP*. São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez./fev. 1998-99. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/40/13-edithpiza.pdf>. Acesso em 05/02/2012.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cad. Pesqui.* 2007, vol. 37, n. 132, p. 759-799. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf>. Acesso em: 15/11/2012.

RODRIGUES, Luciene. Itinerário da construção das abordagens de desenvolvimento. In: *Revista Argumentos*. Montes Claros: Editora Unimontes, v. 4, n.1, p. 127-162, 2009.

ROSEMBERG, F. O Branco do IBGE continua branco na ação afirmativa? *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 225-241, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas Educacionais e Cor/Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v17n34/v17n34a02.pdf>. acesso em 01/01/2013.

SABOIA, Gilberto Vergne; PORTO, Alexandre José Vidal. A Conferência Mundial de Durban e o Brasil. 2001. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/DH-Portugues03.pdf>. Acesso em 08/12/2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade*. Salvador; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SANSONE, L. Uma nota sobre raça social no Brasil. In: HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V.; LIMA, M. (Orgs.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p. 126-146.

SCALON, Maria Celi. *Ensaio de Estratificação*. Belo Horizonte: ARGVMETVM, 2009.

SCALON, Maria Celi; SANTOS, José Alcides Figueiredo. Desigualdades, Classes e Estratificação Social. In: *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Sociologia*. São Paulo: ANPOCS, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em Branco e Negro: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. *As Causas da Pobreza*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SILVA, Nilza Nunes da. *Amostragem Probabilística: um Curso Introdutório*. São Paulo: Edusp, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIMÕES, Solange; JERONYMO, Mauro. Quem é negro no Brasil? Identidade Racial e Sistemas de Classificação em uma sociedade miscigenada. In: AGUIAR, Neuma (Org.).

Desigualdades Sociais, redes de sociabilidade e participação política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SODRÉ, Muniz. *Claros e Escuros – Identidade, Povo e Mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Amaury de. Raça e Política no Brasil Urbano. *Revista de Administração de Empresas*. Out./dez. 1971. Disponível em: http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901971000400007.pdf. Acesso em: 15/10/2012.

TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Lisboa: Piaget, 2005.

TELLES, Edward. *Racismo à Brasileira: uma Nova Perspectiva Sociológica*. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

TUMIN, Melvin M. *Estratificação Social*. São Paulo: Pioneira, 1970.

TURRA, C.; VENTURINI, G. *Racismo cordial*. São Paulo: Ática, 1995.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; INEP – Instituto Nacional Educação e Pesquisa. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Coord. Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>. Acesso em 17/12/2012.

VIANA, Mateus Gomes. A Exigibilidade Constitucional do Direito à Educação. *Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho*. n. 1, v. 6, 2009. Disponível em: http://www.flf.edu.br/revista-flf.edu/volume06/V6_06.pdf. Acesso em 05/08/2012.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Revista Psicologia & Sociedade*. Jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>. Acesso em: 13/09/2012.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. 5. ed. Ed. JC, 1979.

WOOD, C. H.; CARVALHO, J. A. M. Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, v. 11, n. 1, p. 3-17, 1994.

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DE REDE

PÚBLICA

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Social – PPGDS

Pesquisa: A Variável Cor/Raça no Ambiente Escolar: A Questão Racial em Escolas Públicas de Ensino Médio

Responsável: Dayane Ferreira Silva – Cientista Social e Mestranda do PPGDS.

Orientadora: Maria Helena de Souza Ide – Doutora em Educação e Professora do PPGDS.

Prezado(a) Aluno(a),

Estamos realizando a pesquisa intitulada: “A Variável Cor/Raça no Ambiente Escolar: A Questão Racial em Escolas Públicas de Ensino Médio”, com o propósito de analisar a autoclassificação racial no Censo Escolar.

Ressaltamos que será mantido o anonimato dos participantes; todas as informações coletadas através deste questionário serão analisadas e apresentadas de modo a preservar a identidade dos alunos que participarem do estudo. Sua contribuição é de fundamental importância para o andamento do nosso trabalho.

Aproveitamos, desde já, para agradecê-lo(a) pela colaboração e atenção, além de colocarmos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

QUESTIONÁRIO	
IDENTIFICAÇÃO	
01- Código do Questionário: _____	
02- Escola: _____	
03- Terceiro (3º) Ano: _____	
04- Turno: () 1- Matutino () 2 - Vespertino () 3 - Noturno	
BLOCO I – PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ALUNO	
05- Código do Aluno: _____	
06- Sexo: () 1- Feminino () 2 - Masculino	
07- Idade: _____	
08- Estado civil: () 1 - Casado () 2 - Desquitado () 3 - Divorciado () 4 - Solteiro () 5 - Viúvo () 6 - União Estável	
09- Possui filhos? () 1 - Sim () 2 - Não (passe para a questão número 11)	
10- Quantos filhos você tem? () 1 - Um filho. () 2 - Dois filhos. () 3 - Três filhos. () 4 - Quatro filhos ou mais.	
11- Em qual bairro você mora? _____	
12- Você trabalha? () 1 - Sim () 2 - Não (passe para a questão número 14)	

BLOCO III- CENSO ESCOLAR	
<p>24- Você considera importante o Censo Escolar? <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não <input type="checkbox"/> 3 - Não Sabe</p>	
<p>25- Você sabe por que o Ministério da Educação (MEC) procura obter a cor/raça dos alunos no Censo Escolar? <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não (se não, passe para a questão 28)</p>	
<p>26- Caso a resposta da questão 25 seja sim, explique por que.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>27- Algum profissional escolar já explicou a você a importância da declaração da cor/raça do aluno no Censo Escolar? <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não</p>	
<p>28- Na escola onde estuda, quando você foi solicitado para classificar a sua cor/raça? <input type="checkbox"/> 1 - No primeiro dia de matrícula <input type="checkbox"/> 2 - Durante o ano letivo <input type="checkbox"/> 3 - Não fui solicitado(a) para informar a minha cor/raça</p>	
<p>29- Qual a sua opinião quanto à classificação cor/raça nas escolas? <input type="checkbox"/> 1 - Sem importância <input type="checkbox"/> 2 - Tem pouca importância <input type="checkbox"/> 3 - Importante <input type="checkbox"/> 4 - Muito importante</p>	
<p>30- Você sabe para que serve a classificação da cor/raça na escola? <input type="checkbox"/> 1-Sim <input type="checkbox"/> 2- Não (se não, passe para a questão 32)</p>	
<p>31- Se a resposta da questão 30 for sim, especificar.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
BLOCO IV - RELAÇÕES RACIAIS	
<p>32- Durante o ano letivo os professores abordam a temática da diversidade racial na sala de aula? <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não</p>	
<p>33- Você considera relevante ter momentos em sala de aula para discutir o tema da diversidade racial? <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não</p>	
<p>34- Você já sofreu algum preconceito quanto à sua cor/raça? <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não (se não, passe para a questão 36)</p>	

<p>35- Se a resposta da questão 34 for “sim”, cite.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>36- Você já presenciou alguma forma de preconceito racial? () 1 - Sim () 2 - Não (se não, passe para a questão 38)</p>	
<p>37- Se a resposta da questão 36 for “sim”, descreva.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
BLOCO V – RESERVA VAGAS/COTAS	
<p>38- Você conhece o sistema de reserva de vagas/cotas nas universidades?</p> <p>() 1 - Sim () 2 - Não</p>	
<p>39- Você é a favor da política de reserva de vagas/cotas utilizar a cor/raça como um dos critérios para entrar na universidade?</p> <p>() 1 - Sim () 2 - Não</p>	
<p>40- Você considera a política de reserva de vagas/cotas:</p> <p>() 1 - Sem importância () 2 - Tem pouca importância () 3 - Importante () 4 - Muito importante</p>	
<p>41- Caso você atenda ou atendesse aos requisitos para ingressar através do sistema de reserva de vagas/cotas para negros nas universidades, você tentaria ingressar na universidade através dessa modalidade?</p> <p>() 1 - Sim () 2 - Não () 3 - Não sabe</p>	
<p>42- Durante os anos escolares do ensino médio, os professores ou demais profissionais da escola discutem ou discutiram com a turma a política de sistema de reserva de vagas/cotas?</p> <p>() 1 - Sim () 2 - Não</p>	
BLOCO VI – QUESTÕES PARA O ENTREVISTADOR	
<p>43- Classifique de acordo com o Sistema Oficial de Classificação Racial?</p> <p>() 1- Amarelo () 2- Branco () 3- Indígena () 4- Pardo () 5- Preto</p>	
<p>44- Classificação no Censo Escolar? _____</p>	

APÊNDICE II

TABELA Nº55
EXEMPLOS DE PESSOAS FAMOSAS DE COR/RAÇA AMARELA

Famoso(a)	Frequência	%	Área de Atuação em 2012
Adriana Esteves	6	3,0	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Adriane Galisteu	3	1,5	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Band
Adriano	3	1,5	Ex-jogador de Futebol do Clube do Corinthians
Aline Moraes	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Ana Hickman	3	1,5	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Record
Ana Maria Braga	1	0,5	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Globo
Angélica	11	5,4	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Globo
Belo	2	1,0	Compositor e cantor de pagode
Bernard	1	0,5	Jogador de Futebol do Clube Atlético Mineiro
Bruna Carla	1	0,5	Cantora evangélica
Bruna Surfistinha	9	4,4	Atriz pornô
Carolina Dieckman	4	2,0	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Cauã Reymond	2	1,0	Ator de novelas da Emissora de Televisão Globo
Cláudia Leite	4	2,0	Cantora de Axé
Daniel	1	0,5	Cantor de Música Sertaneja
Daniele Suzuki	4	2,0	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Darcy Ribeiro	1	0,5	Antropólogo, escritor e político brasileiro falecido em 1997
Débora Seco	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Eliana	6	3,0	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora SBT
Eminem	1	0,5	Cantor internacional de hip-hop
Fábio Assunção	1	0,5	Ator de novelas da Emissora de Televisão Globo
Grazi Massafera	2	1,0	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Gugu	1	0,5	Apresentador de Programa Televisivo, Emissora Record
Hebe Camargo	3	1,5	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Record, falecida em 2012
Hellen Gazarole	1	0,5	Integrante de Programa Televisivo, Emissora SBT
Hitler	1	0,5	Foi o líder do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, também conhecido por Partido nazista, Falecido em 1945.
Jackie Chan	1	0,5	Personagem de filme de artes marciais interpretado pelo ator chinês Chan Kong-Sang.
Leandra Leal	2	1,0	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Luciano Huck	6	3,0	Apresentador de Programa Televisivo, Emissora Globo
Madonna	3	1,5	Cantora internacional de pop-rock
Maitê Proença	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Marcelinho Paraíba	1	0,5	Jogador de futebol, Clube Boa Esporte
Marcos Mion	1	0,5	Apresentador de Programa Televisivo, Emissora Record
Matsunaga	3	1,5	Descendente de japonês, era empresário e um dos herdeiros da empresa Yoki; foi assassinado em 2012.
Michel Teló	1	0,5	Cantor de música sertaneja universitária
Neymar	1	0,5	Jogador de futebol, Clube dos Santos
Pablo	1	0,5	Não identificado
Renata Fã	1	0,5	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Band
Renato Aragão	6	3,0	Apresentador de Programa Televisivo, Emissora Globo

Rick	1	0,5	Não identificado
Rodrigo Hilbert	1	0,5	Ator de novelas da Emissora de Televisão Globo
Sabrina Sato	5	2,5	Integrante de Programa Televisivo da Emissora Band
Sapecado	1	0,5	Não identificado
Thalia	1	0,5	Cantora e atriz mexicana
Xuxa	9	4,4	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Globo
Yudi	1	0,5	Apresentador de Programa Televisivo, Emissora SBT
Não responderam	81	39,9	—
Não sabe	1	0,5	—
Total	203	100,0	—

Fonte: Coleta direta, 2012.

APÊNDICE III

TABELA Nº 56
EXEMPLOS DE PESSOAS FAMOSAS DE COR/RAÇA BRANCA

Famoso (a)	Frequência	%	Área de Atuação em 2012
Adriana Esteves	2	1,0	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Adriane Galisteu	1	0,5	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Band
Alemão	1	0,5	Empresário, ex-participante de reality show da Emissora Globo
Ana Hickman	7	3,4	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Record
Ana Maria Braga	1	0,5	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Globo
Angélica	8	3,9	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Globo
Axl Rose	1	0,5	Compositor e cantor norte-americano
Britney Spears	1	0,5	Compositora, cantora e atriz norte americana
Bruna Marquezine	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Bruno Gagliasso	2	1,0	Ator de novelas da Emissora de Televisão Globo
Celso Portioli	1	0,5	Apresentador de Programa Televisivo, Emissora SBT
Christiane Torlone	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Cláudia Leite	4	2,0	Cantora de Axé
Cláudia Raia	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Cris Flores	1	0,5	Jornalista e apresentadora de Programa televisivo na Emissora Record
Cristiano Ronaldo	3	1,5	Jogador de futebol português, Clube Real Madri
Dagoberto	1	0,5	Jogador de futebol, clube Cruzeiro
Daniel	1	0,5	Cantor de música sertaneja
Déborá Falabela	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Edward Cullen	1	0,5	Personagem do filme Crepúsculo, interpretado pelo ator Robert Pattinson.
Eliana	2	1,0	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora SBT
Fátima Bernardes	1	0,5	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Globo
Filipe Galvão	1	0,5	Cantor e ator, filho de Fábio Júnior.
Gisele Bündchen	1	0,5	Modelo brasileira reconhecida internacionalmente
Grazi Massafera	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Hebe Camargo	2	1,0	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Record, falecida em 2012
Isabele Drumond	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Júnior Cigano	1	0,5	Lutador de MMA
Justin Bieber	1	0,5	Cantor internacional
Kaká	3	1,5	Jogador de Futebol, Clube Real Madri

Lady Gaga	1	0,5	Cantora internacional
Luan Santana	4	2,0	Cantor de música sertaneja universitária
Luciano Huck	1	0,5	Apresentador de Programa Televisivo, Emissora Globo
Lula	1	0,5	Ex- presidente do Brasil
Mariana Ximenes	5	2,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Marjore Estiano	1	0,5	Cantora e atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Messi	3	1,5	Jogador de futebol do Clube Barcelona
Michael Jackson	9	4,4	Cantor internacional, falecido em 2009
Michel Teló	3	1,5	Cantor de música sertaneja universitária
Monique Alfradique	2	1,0	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Montillo	1	0,5	Jogador de futebol, Clube do Cruzeiro
Nathália Dill	2	1,0	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Paola Oliveira	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora de Televisão Globo
Paula Fernandes	2	1,0	Compositora e cantora de música sertaneja universitária
Polo	1	0,5	Não identificado
Reynaldo Gianecchini	1	0,5	Ator de novelas da Emissora de Televisão Globo
Rodrigo Faro	3	1,5	Apresentador de Programa Televisivo, Emissora Record
Rodrigo Hilbert	3	1,5	Ator de novelas da Emissora de Televisão Globo
Rodrigo Santoro	1	0,5	Brasileiro que trabalhou como ator na Emissora Globo, e que vem atuando em filmes internacionais.
Rosa de Saron	1	0,5	Banda brasileira católica de rock, formada dentro do movimento de Renovação Carismática Católica
Sandy	2	1,0	Cantora de música popular brasileira
Taylor Lautner	1	0,5	Ator norteamericano que atuou no filme <i>Crepúsculo</i>
Thomas Müller	1	0,5	Jogador alemão de futebol, clube Bayern München
Victor	1	0,5	Não identificado
Vivi Fernandes	2	1,0	Atriz pornô
Xuxa	35	17,2	Apresentadora de Programa Televisivo, Emissora Globo
Não responderam	61	30,0	—
Total	203	100,0	—

Fonte: Coleta direta, 2012.

APÊNDICE IV

TABELA Nº 57
EXEMPLOS DE PESSOAS FAMOSAS DE COR/RAÇA INDÍGENA

Famoso (a)	Frequência	%	Área de Atuação em 2012
Ariadna	2	1,0	Ex-participante de reality show da Emissora Globo
Ariel	2	1,0	Não identificado
Beijola	1	0,5	Nome de personagem do Programa “A Grande Família”, interpretado pelo ator Marcos Oliveira
Bruna Marquezine	2	1,0	Atriz de novelas da Emissora Globo
Camila Pitanga	3	1,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Cléo Pires	12	5,9	Atriz de novelas da Emissora Globo
Daniele Suzuki	3	1,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Emicida	1	0,5	Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido pelo seu nome artístico Emicida; rapper, repórter e produtor musical brasileiro
Eunice Baía	1	0,5	Atriz descendente de índios
Fafá de Belém	1	0,5	Cantora do Belém do Pará
Hugo Chaves	1	0,5	Presidente Boliviano
Índio	1	0,5	—
Ivete Sangalo	1	0,5	Cantora de axé
Jackie Chan	2	1,0	Personagem de filme de artes marciais interpretado pelo ator chinês Chan Kong-Sang.
Juliana Paes	15	7,4	Atriz de novelas da Emissora Globo
Juruna	2	1,0	Mário Juruna foi o primeiro deputado federal brasileiro pertencente a uma etnia indígena. Faleceu em 2002.
Lázaro Ramos	1	0,5	Ator de novelas da Emissora Globo
Mariana Rios	3	1,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Michael Jackson	1	0,5	Cantor internacional, falecido em 2009
Pelé	1	0,5	Ex-jogador de futebol, Clube do Santos; também defendeu a seleção brasileira de futebol.
Peri	2	1,0	Índio personagem de José de Alencar.
Sabrina Sato	1	0,5	Integrante de Programa Televisivo da Emissora Band
Serena	2	1,0	Personagem de novela, encenado pela atriz Priscila Fantin na Emissora Globo

Tainá	35	17,2	Personagem do filme intitulado “Tainá – uma aventura na Amazônia”, encenado pela atriz Eunice Baía
Thaís Araújo	5	2,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Não responderam	99	48,8	—
Não sabem	3	1,5	—
Total	203	100,0	—

Fonte: Coleta direta, 2012.

APÊNDICE V

TABELA Nº 58
EXEMPLOS DE PESSOAS FAMOSAS DE COR/RAÇA PARDA

Famoso (a)	Frequência	%	Área de Atuação em 2012
Aline Barros	1	0,5	Cantora de música evangélica
Aline Moraes	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Anderson Silva	1	0,5	Lutador de MMA
Ariel	1	0,5	Não identificado
Caio Castro	4	2,0	Ator de novelas da Emissora Globo
Camila Pitanga	6	3,0	Atriz de novelas da Emissora Globo
Carlos Casagrande	1	0,5	Ator de novelas da Emissora Globo
Carol Castro	2	1,0	Atriz de novelas da Emissora Globo
Carolina Dieckman	2	1,0	Atriz de novelas da Emissora Globo
Cauã Reymond	4	2,0	Ator de novelas da Emissora Globo
Cláudia Abreu	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Cláudia Leite	1	0,5	Cantora de música Axé
Cléo Pires	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Daniella	1	0,5	Cantora de música Axé
Dilma	1	0,5	Presidente do Brasil
Drogba	1	0,5	Jogador de futebol, clube Galatasaray na Turquia
Eliana	1	0,5	Apresentadora de Programa televisivo da Emissora SBT
Fábio	1	0,5	Não identificado
Faustão	1	0,5	Apresentador de Programa Televisivo da Emissora Globo
Gabriela	1	0,5	Não localizado
Giovanna Antonelli	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Grazi Massafera	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Gustavo Lima	1	0,5	Cantor de música sertaneja universitária
Hellen Ganzarole	1	0,5	Integrante de Programa Televisivo Emissora SBT
Humberto Carrão	1	0,5	Ator de novelas da Emissora Globo
Ingrid	1	0,5	Não identificado
Isis Valverde	2	1,0	Atriz de novelas da Emissora Globo
Israel Novaes	1	0,5	Cantor da modalidade musical arrocha
Ivete Sangalo	8	3,9	Cantora de Axé
Jackie Chan	1	0,5	Personagem de filme de artes marciais interpretado pelo ator chinês Chan Kong-Sang.
Júlia Paes	1	0,5	Modelo, cantora, produtora e também foi atriz de filmes adultos
Juliana Paes	15	7,4	Atriz de novelas da Emissora Globo
Latino	1	0,5	Cantor de música pop
Luciano Huck	1	0,5	Apresentador de Programa Televisivo da Emissora Globo
Luís Fabiano	5	2,5	Jogador de futebol, Clube do São Paulo
Lula	9	4,4	Ex- presidente do Brasil
Mano Brown	1	0,5	Cantor brasileiro de rapper, vocalista do Grupo Racionais
Marcelo Moreno	1	0,5	Jogador de futebol, Clube do Grêmio

Mariana Rios	3	1,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Murilo Benício	3	1,5	Ator de novelas da Emissora Globo
Neymar	27	13,3	Jogador de futebol, Clube Santos
Pedro Bial	1	0,5	Apresentador de Programa Televisivo, Emissora Globo
Preta Gil	2	1,0	Cantora de música pop
Reynaldo Gianecchini	3	1,5	Ator de novelas da Emissora Globo
Renato Aragão	3	1,5	Apresentador de Programa Televisivo da Emissora Globo
Ronaldo	3	1,5	Ex-jogador de futebol do Corinthians, que também defendeu a seleção brasileira
Ryan Gracie	1	0,5	Foi um lutador brasileiro de Jiu-Jitsu; faleceu em 2007.
Saymon Andrade Guimarães	1	0,5	Não identificado
Sérgio Reis	1	0,5	Cantor de música sertaneja raiz.
Sílvio Santos	1	0,5	Proprietário e apresentador de Programa Televisivo da Emissora SBT
Thaís Araújo	1	0,5	Atriz de novelas da Emissora Globo
Thiaguinho	1	0,5	Compositor e cantor de pagode
Tony Ramos	3	1,5	Ator de novelas da Emissora Globo
Victor	1	0,5	Não identificado
Não responderam	62	30,5	—
Não sabe	1	0,5	—
Total	203	100,0	—

Fonte: Coleta direta, 2012.

APÊNDICE VI

TABELA Nº 59
EXEMPLOS DE PESSOAS FAMOSAS DE COR/RAÇA PRETA

Famoso (a)	Frequência	%	Área de Atuação em 2012
Ailton Graça	1	0,5	Ator de novelas da Emissora Globo
Alexandre Pires	1	0,5	Cantor de pagode
Anderson Silva	5	2,5	Lutador de MMA
Barack Obama	1	0,5	Presidente dos Estados Unidos
Bob Marley	1	0,5	Cantor jamaicano de Reggae
Dioguinho	1	0,5	Não identificado
Drogba	1	0,5	Jogador de futebol, clube Galatasaray na Turquia
Glória Maria	2	1,0	Apresentadora de Programa Televisivo da Emissora Globo
Kid Bengala	1	0,5	Ator de filme pornô
Lázaro Ramos	20	9,9	Ator de novelas da Emissora Globo
Marcelo Falcão	1	0,5	Cantor brasileiro, vocalista e compositor do grupo “O Rappa”.
Márcio Victor	1	0,5	Cantor de Axé
Micael Borges	1	0,5	Ator brasileiro
Mr. Catra	8	3,9	Nome artístico de Wagner Domingues da Costa. Compositor brasileiro e cantor de funk
Mussum	5	2,5	Nome artístico de Antônio Carlos Bernardes Gomes; atuou em programa humorístico da Emissora Globo, faleceu em 1994
Negro Drama	1	0,5	Nome da canção interpretada pelo cantor Mano Brawn
Nelson Mandela	2	1,0	Ex-presidente da África do Sul
Pelé	78	38,4	Ex-jogador de futebol, Clube Santos. Também defendeu a seleção brasileira
Pelé e Drogba	1	0,5	Pelé é ex-jogador de futebol, Clube Santos e também defendeu a seleção brasileira. Drogba é jogador de futebol, clube Galatasaray, na Turquia
Péricles	1	0,5	Cantor de pagode
Preta Gil	1	0,5	Cantora de música pop
Racionais	1	0,5	Racionais MC's é um grupo brasileiro de rap.
Ramires	3	1,5	Jogador de futebol do Clube Chelsea
Robinho	1	0,5	Jogador de futebol do Clube Milan
Ronaldinho Gaúcho	3	1,5	Jogador de futebol, clube Atlético Mineiro
Samuel Eto'o	1	0,5	É um futebolista camaronês, que atua como atacante. Atualmente joga pelo Anzhi Makhachkala
Seu Jorge	2	1,0	Cantor de MPB
Thaís Araújo	6	3,0	Atriz de novela da Emissora Globo
Thiaguinho	9	4,4	Cantor de pagode

Zezé Mota	1	0,5	Atriz de novela da Emissora Globo
Não responderam	42	20,7	—
Total	203	100,0	—

Fonte: Coleta direta, 2012.