



**Educação e população afro
descendente no Brasil:
avanços, desafios e
perspectivas**

**Pablo Gentili, Mary Garcia Castro
Miriam Abramovay y Shayana Busson**



Serie Avances de Investigación nº 76

Madrid, abril de 2012

Estos materiales están pensados para que tengan la mayor difusión posible y que, de esa forma, contribuyan al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza, por tanto, su reproducción, siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

Los trabajos son responsabilidad de los autores y su contenido no representa necesariamente la opinión de la Fundación Carolina o de su Consejo Editorial.

Están disponibles en la siguiente dirección:
<http://www.fundacioncarolina.es>



CeALCI- Fundación Carolina
C/ General Rodrigo, 6 – 4º.
Edificio Germania
28003 Madrid
www.fundacioncarolina.es
cealci@fundacioncarolina.es

Foto de cubierta: BID / Anderson Schneider

Publicación electrónica
ISSN: 1885-9135



EDUCAÇÃO E POPULAÇÃO AFRO DESCENDENTE NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Pablo Gentili

Mary Garcia Castro

Miriam Abramovay

Shayana Busson

Brasil, outubro de 2011



FACULDADE LATINO AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - Brasil

Lista de Tabelas

- Tabela 1** - População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2009.....**24**
- Tabela 2** - Distribuição do rendimento mensal familiar *per capita* das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2009.....**27**
- Tabela 3** - Média de anos de estudo e rendimento médio mensal de todos os trabalhos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2009.....**28**
- Tabela 4** - Taxas de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por raça/cor segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – Brasil 2009.....**34**
- Tabela 5** - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2009.....**36**
- Tabela 6** - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça e nível de ensino freqüentado, segundo as Grandes Regiões – 2009.....**39**
- Tabela 7** – Proporção das pessoas de 18 a 25 anos de idade freqüentando curso superior, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2009.....**40**
- Tabela 8** - Pessoas de 25 anos ou mais de idade e pessoas de 25 anos ou mais de idade com 15 anos ou mais de estudo, total e sua distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2009.....**41**

Lista de Quadros

Quadro 1 - Mapa da Violência 2011: Jovens no Brasil	12
Quadro 2 – O cabelo e a Construção do Desumano nos Alunos [e principalmente nas alunas (os) negras (os)].....	18
Quadro 3 - Rendimento-hora de pretos e pardos é menor do que dos brancos.....	26
Quadro 4 - Desigualdades por gênero e raça no mercado de trabalho - Brasil, 2006.....	31
Quadro 5 - Mudanças e persistências no panorama da escolaridade da população, segundo cor/raça-1999-2009.....	33

Lista de Siglas

ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CA	Classe de Alfabetização
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CAPEF	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALCI	<i>Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional</i>
CF	Constituição Federal
CNCD	Conselho Nacional de Combate a Discriminação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRM	Comissão Nacional de Médicos Residentes
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
PDU	Programa Diversidade a Universidade
DEM	Partido do Democrata
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EAG	<i>Education At A Glance</i>
EDUCQ	Programa Educação Quilombola
EJA	Educação de Jovens E Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIPPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IO	Instituição Operadora
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NENU	Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UFBA
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Nacional da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCE	Programa de Crédito Educativo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDU	Programa Diversidade a Universidade
PEA	População Economicamente Ativa
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNB	Produto Nacional Bruto
PNDH	Programa nacional de Direitos Humanos
PPA	Plano Plurianual
PRODASEN	Secretaria Especial de Informática do Senado
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
RM	Região Metropolitana
SCDH	Sociedade Civil e Direitos Humanos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SEPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
SEPPIR	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SIAFI/STN	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal / Secretaria do Tesouro Nacional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMOTES	Universidade Estadual de Montes Claros

Sumário

Lista de Tabelas	2
Lista de Quadros	3
Lista de Siglas	4
Apresentação	8
1 - Panorama da Situação Afro descendente no Brasil, considerando literatura recente.....	9
1.1 - Brancos e negros quanto a escolaridade e tratamento na escola.....	12
1.2 - Tendências Contemporâneas, a nível de Grandes Números.....	18
1.3 - Panorama da Evolução Recente de Negros na Educação (2001-2009)	21
1.3.1 - Gênero, Raça e Escolaridade na Contemporaneidade	42
2 - Políticas Públicas Educacionais de Inclusão do Povo Negro	52
2.1 - Contexto Geral	52
2.2 - Prouni (desde 2004) – normas em ANEXO II	58
2.3 - FIES (desde 1999) - normas em ANEXO III	65
2.4 - Sistema de Cotas (desde 2002).....	67
2.5 - Brasil AFROATITUDE (de 2004 à 2007) – (ANEXO IV).....	73
2.6 - Lei 10.639-2003- Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira	75
2.7 - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior- Uniafro (desde 2005)	78
2.8 - Educação Quilombola (desde 2004)	81
2.9 - PDU - Programa Diversidade a Universidade (2002 a 2008) ANEXO V.....	86
2.10 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para Afrodescendentes (desde 2009)90	
3- Marcos Legais.....	91
4 - Considerações Finais	106
5- Algumas Recomendações: Educação, Gênero e Raça.....	115
REFERÊNCIAS:.....	<u>123</u>
ANEXO I - Programa de superação do racismo e da desigualdade racial	<u>133</u>
ANEXOII - Institui o programa universidade para todos - PROUNI, e dá outras providências.	127
..ANEXO III - Regras para pagamento do FIES 2011	132
ANEXO IV - O Programa AFROATITUDE e seus objetivos.....	<u>1332</u>
ANEXO V - Programa de Diversidade na Universidade	135
ANEXO VI - Resoluções da II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Subtema: Povos Indígenas	139
ANEXO VII - Resoluções da II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Subtema: Povos de etnia cigana	<u>1409</u>

APRESENTAÇÃO

O Brasil conta com acervo considerável de estudos e programas de governo, com o objetivo de combater as desigualdades raciais, o qual muito se enriqueceu com a participação da sociedade civil, destacando-se entidades do Movimento Negro. Inclusive pela articulação dessas com o governo, em especial na última década¹, resultando até mesmo em um compromisso por ações afirmativas de diversas naturezas, consubstanciado, por exemplo, na Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Contudo, falta sistematização que permita uma visão longitudinal e holística dos principais avanços e desafios para a implementação das proposições constantes de tal acervo. A equidade educativa deve ser alcançada, considerando a situação de afro descendentes, e em particular o estado da vontade política, materializada em políticas e programas diversos.

Note-se que educação de qualidade vem sendo destacada em vários documentos do governo, de ativistas e pesquisadores como uma das áreas estratégicas para combate das desigualdades raciais, assim como o trabalho decente, e a interação entre tais dimensões de vida (ver, entre outros, MUNANGA, 2001 e SILVA, 1998). Contudo que programas e com que metas vem o governo investindo com tal objetivo que enfatizando a inclusão sócio racial?

Este documento traça o panorama de avanços e desafios para equidade, no campo da educação. Considerando a população afro descendente, tem-se como objetivos:

- Revisitar as proposições de diversas fontes nacionais² (no plano de governo federal), o que pede pesquisa documental, e leitura transversal:
- Traçar um diagnóstico da situação dos afro descendentes quanto a escolaridade na última década, refletindo sobre mudanças e persistências, recorrendo a estudos e bases de dados oficiais (e.g

¹ Ver entre estudos sobre a população negra GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000; HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 18, p. 63-72, 1990; HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002; MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001; MUNANGA, Kabengele (Org.). **100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil: obra revisada, corrigida e ampliada**. São Paulo: Fundação Cultural Palmares/ USP, 2003; TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

²Por exemplo: Documentos sobre programas da SEPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), criada pelo Governo Federal no dia 21 de março de 2003.

últimos censos e pesquisas nacionais de amostra domiciliar -PNAD 2004 e 2009), ou seja por análise de indicadores disponíveis em fontes secundárias, buscando detalhar comparações entre brancos e negros, segundo o panorama em 2009, para melhor identificar desafios.

Com tal desenho de pesquisa, estamos alinhando este trabalho ao perfil proposto nos Termos de Referência da Fundação Carolina - CeALCI “*Afrodescendientes y Equidad Educativa em America Latina*”³. Em particular considerando os seguintes objetivos específicos explícitos naquele documento:

OE 1: Realizar una primera presentación de las políticas educativas desarrolladas en el país durante la última década, así como aquellas destinadas específicamente al empoderamiento de la población afrodescendiente.

OE 2: Analizar las brechas en materia de educación y de condiciones de vida entre afrodescendientes y el resto de la población.

O documento está dividindo em duas partes. Na primeira se apresenta um panorama da situação dos afro descendentes no Brasil nos últimos anos, considerando literatura recente e discutindo tendências em particular no período 2004 e 2009, quando também se compara a situação da população codificada como branca e aquela como negra (preta e parda) em 2009 (Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar). Nessa parte especial atenção se dá a gênero, considerando sua importância para uma política de inclusão e reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e a comum chamada sobre a situação de vulnerabilização social das mulheres, em particular das negras, no Brasil. Bem como questões relacionadas a educação e trabalho.

Na segunda parte se apresentam as políticas voltadas para melhorias das condições de vida, em particular no que se refere à educação do povo negro, no período 2004-2011. São exploradas, além de fontes documentais oficiais, reflexões e críticas sobre programas propostos e em execução, como seu alcance e escopo, considerando em particular agendas do Movimento Negro e da academia.

1 - PANORAMA DA SITUAÇÃO AFRO DESCENDENTE NO BRASIL, CONSIDERANDO LITERATURA RECENTE

O Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo, tendo um contingente de 97 milhões de negros -“pretos” e “pardos”, nas estatísticas oficiais - auto declarados⁴, e 91 milhões de

³Coordenada por Maribel Rodríguez e Tomás Mallo (2011).

⁴ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, Censo 2010:
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf.

“brancos”. Vários autores há muito frisam que os negros se destacam por posições mais negativas em diferentes indicadores de níveis e qualidade de vida. (TELLES, 2003; GUIMARÃES, 1999; ROMÃO, 2005, entre outros). Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA:

[...] negros nascem com peso inferior a brancos, têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade, têm menor probabilidade de freqüentar uma creche e sofrem de taxas de repetência mais altas na escola, o que leva a abandonar os estudos com níveis educacionais inferiores aos dos brancos. Jovens negros morrem de forma violenta em maior número que jovens brancos e têm probabilidades menores de encontrar um emprego. Se encontrarem um emprego, recebem menos da metade do salário recebido pelos brancos, o que leva a que se aposentem mais tarde e com valores inferiores, quando o fazem. Ao longo de toda a vida, sofrem com o pior atendimento no sistema de saúde e terminam por viver menos e em maior pobreza que brancos. (IPEA 2007, p. 281 *apud* CICONELLO, 2008)

Neste documento focalizamos a situação dos afro descendentes quanto a educação, registrando tendências históricas e a chamada comum nos últimos anos para melhorias em tal dimensão. Contudo não necessariamente em outros planos vem se registrando mudanças positivas nas condições de vida dessa população. Violência e segurança são temas que vêm mais capitalizando debates e denúncias de acadêmicos e movimentos sociais hoje, e a vitimização de jovens negros, sua representação entre os que matam e principalmente entre os que morrem, inclusive por ação do próprio sistema de segurança, viria sendo visibilizada, indignando muito, mas, já fazendo parte de um cenário brasileiro banalizado.

A violência atinge a todas as classes sociais, gêneros e gerações. Perpassam diferenças geográficas, étnicas, políticas, e instala-se em todas as localidades e situações, sendo experimentada de modo muito diferente pelas. Mas pode também ter contornos e singularidades não somente porque alguns tipos de violências são mais recorrentes a indivíduos de determinada inscrição identitária, mas porque são constitutivos de relações que se constroem socialmente pelo seu exercício, sendo construtos de processos sociais de classe, gênero, geração e raça, por exemplo. Assim, a exploração e o desemprego são construtos de classe que vitimizam alguns; a violência doméstica, não por acaso, é contra mulheres e crianças; as discriminações raciais, contra negros e indígenas, e a homofobia, contra os homossexuais. (CASTRO M.G. e ABRAMOVAY, 2009, p. 237)

O Movimento Negro tem contribuído para chamar atenção quanto à violência sócio racial, discutindo inclusive como essa assume diversos tipos (verbal, simbólica, física, institucional, entre outras). Em pesquisa com jovens ativistas sobre políticas sociais, esses se referem às violências como “genocídio do povo negro”, que se alimentaria também pela interação entre classe-e-raça:

[...] O processo de genocídio está se dando, matar já estão nos matando, nos aleijar,

já estão nos aleijando, nos violentar, já nos violentam todos os dias (...) Há políticas que são boas, mas o problema é que não há uma leitura histórica do racismo na construção e formatação delas(...) (Grupo de Discussão, Movimento Negro in CASTRO M.G. e ABRAMOVAY, 2009, p 240).

A elite brasileira é branca, então, automaticamente vira uma questão racial. A mesma coisa, quando a polícia ataca um negro, ela ataca na questão social também, por quê? Porque ele vai atacar o negro, porque quando ele quer atacar o pobre ele sabe que o pobre é o negro. [...] (Grupo Focal, Hip-Hop in CASTRO M.G. e ABRAMOVAY, 2009, p 240).

O racismo se diversifica em suas expressões, fundamentando-se inclusive por discriminações culturais. Alguns jovens das comunidades de terreiro, na pesquisa citada, enfatizam o preconceito contra as religiões de matriz afro: [...] *são racistas também, porque sabem que a maioria do povo do candomblé é negro, tanto assim que se você olhar os nossos ancestrais, o nosso passado, veio da escravidão. Eles não são só preconceituosos, são racistas também.* (Grupo Focal, Povos de Terreiro in CASTRO M.G. e ABRAMOVAY, 2009, p 241).

No “Mapa da Violência 2011: Jovens no Brasil” (WAISELFISZ, 2011) indica-se que a vitimização dos negros, por homicídios, viria aumentando:

Quadro 1 - Mapa da Violência 2011: Jovens no Brasil

Entre 2002 a 2008, para a população total, o número de vítimas brancas caiu de 18.852 para 14.650, o que representa uma significativa diferença negativa, da ordem de 22,3%. Já entre os negros, o número de vítimas de homicídio aumentou de 26.915 para 32.349, o que equivale a um crescimento de 20,2%. Com isso, a brecha que já existia em 2002 cresceu mais ainda e de forma drástica [...].

As taxas de homicídio de brancos caíram de 20,6 para 15,9 em cada 100 mil brancos; queda de 22,7% entre 2002 e 2008. Já na população negra, as taxas de homicídio passaram de 30,0 em 2002 para 33,6 em 2008 para cada 100 mil negros, o que representa um aumento de 12,1%.

Em 2002, o índice nacional de vitimização (*) negra foi de 45,6. Isto é, nesse ano, no país, morreram proporcionalmente 45,6% mais negros do que brancos. Em 2005, esse índice pula para 80,7 (morrem proporcionalmente 80,7% mais negros que brancos).

O número de homicídios de jovens brancos caiu significativamente no período 2002/2008, passando de 6.592 para 4.582, o que representa uma queda de 30% nesses seis anos. Já entre os jovens negros, os homicídios passaram de 11.308 para 12.749, o que representa um incremento de 13%. Com isso, a brecha de mortalidade entre brancos e negros cresceu 43% num breve lapso de tempo.

Em 2002, morriam proporcionalmente 58,8% mais negros do que brancos. Se esse já é um dado grave, em 2005, esse indicador sobe mais ainda: vai para 96,4%. E, em 2008, o índice atinge 134,2%.

Vemos, por todos esses dados, que, para cada branco assassinado em 2008, morreram, proporcionalmente, mais de dois negros nas mesmas circunstâncias. Pelo balanço histórico dos últimos anos, a tendência desses níveis pesados de vitimização é crescer ainda mais. (WAISELFISZ, 2011- p. 57-63)

(*) Índice de vitimização - relação entre taxas de homicídios entre pessoas brancas e taxas de homicídios entre pessoas negras.

1.1 - Brancos e negros quanto a escolaridade e tratamento na escola

Neste trabalho recorre-se aos conceitos de raça/cor considerando que as fontes básicas são as estatísticas oficiais. Contudo se tem ciência das polêmicas que historicamente cercam tais denominações, assim como o fato de que no Brasil há mudanças quanto a enfoques sobre a questão racial. Alinhamo-nos às observações de Paixão e Carvano, sobre a pertinência do uso dos termos raça/cor, para o caso brasileiro:

Concorda-se que os 'avanços científicos na área da genética, desde o final da segunda guerra mundial, progressiva e coerentemente, apontam para a inexistência das raças como uma realidade biológica'. Contudo também se concorda que 'a inexistência biológica das raças não implica na igual inexistência do racismo'. Daí a importância para insistir nesse conceito. Entende-se, portanto, raça como 'um índice das diferenças físicas entre os humanos e causa eficiente de diferentes modos de inserção social- mais ou menos favoráveis ou valorizados.

Semelhante compreensão pode ser dada ao termo cor, que dentro deste parâmetro teórico, pode ser enquadrado como um descritivo aproximado de raça (GUIMARÃES, 1999, apud PAIXÃO e CARVANO, 2009).

Theodoro et. al. (2008, p. 50) analisa como no Brasil vem se modificando o debate sobre a questão racial, observando que:

A interpretação do problema racial passa a sofrer uma efetiva transformação com a disseminação da idéia da *democracia racial* como expressão da experiência brasileira. Esse termo emerge na década de 1940, em artigos escritos por Roger Bastide na imprensa nacional, mas impõe-se no debate nacional a partir da divulgação da obra de Gilberto Freyre, na década de 1950 (cf. GUIMARÃES, 2002).

Assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem, a *democracia racial* reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil. Todavia, cabe lembrar que tal análise, ancorada na cultura, não implica na integral negação do caráter irreversível da inferioridade dos negros. Mesmo na obra de Gilberto Freyre, observa-se a presença de elementos do pensamento racista prevalecente no início do século.

Quando se analisa o povo negro, no campo educacional, sua desvantagem também é destacada, o que condiciona seu estatuto de cidadania como de “segunda classe”. De acordo com pesquisadores, na estrutura do sistema educativo brasileiro, principalmente o de nível superior e público, o acesso e a permanência dessa população assumem seu caráter mais excludente (QUEIROZ, 2004). Investigações científicas têm apontado que os negros e os pobres tendem a estar concentrados em escolas públicas, e que há grandes diferenças na qualidade entre o ensino oferecido nas escolas públicas e privadas (PEREIRA, 2007), enfim, são inúmeros os exemplos empíricos que diferenciam as condições de negros e brancos na rede institucional de ensino e aprendizagem do Brasil.

Diversos autores têm dedicado esforços para compreender o processo de escolarização formal desses segmentos sociais, e assim salientam:

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos.

Parte da concepção do veto ao negro [...] e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos dêem muitas pistas acerca da moldura do quadro. (ROMÃO, 2005, p 12)

O trajeto dos estudantes brasileiros pelo sistema público de ensino está marcado por uma trágica repetição de histórias de insucesso. Mas o fracasso da escola atinge, sobretudo, os estudantes negros. É sobre eles que recai o peso dos grandes números da exclusão. (QUEIROZ, 2004)

A análise do processo de seletividade do ensino centrado em determinantes como raça/cor, e condição sócio-econômica é relevante entre intelectuais e pesquisadores brasileiros, e, analisando historicamente, vimos que, desde o final da década de 70, a partir da tese de doutorado de Carlos Hasenbalg (1979), uma nova interpretação e perspectiva sobre as relações sociais e raciais tomou fôlego e alavancou os primeiros estudos e pesquisas comparativas sobre negros e brancos na escola:

Vários 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 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 (SOARES S., BELTRÃO, BARBOSA e FERRÃO 2005, p. 07)

Nas décadas de 70 e 80, em particular durante o regime militar e a euforia com o novo desempenho econômico (conhecido como “milagre econômico”) ⁵, as explicações oficiais diagnosticaram e justificaram os desníveis escolares como assimetrias tensionais na sociedade brasileira, e esse reconhecimento de que as desigualdades sociais são engendradas desde, e ou, a partir do seio escolar (BOURDIEU, 1998), concomitante à nova crítica racial, inaugura-se o marco interpretativo e analítico da inter-relação raça e educação.

O mapeamento das desigualdades raciais no Brasil data dos anos 70, no entanto, o interesse específico pelo estudo da condição racial nas escolas e universidades só chega a aparecer a partir do final da década de 80. Apesar do movimento negro já levantar a bandeira da necessidade de maior acesso do negro à educação há muito, apenas ao final da década de 80 o debate assume maior importância no âmbito da pesquisa científica.

Na contemporaneidade, no entanto, a literatura brasileira sobre as diferenças de raça, gênero e classe no campo da educação, procura avaliar os impactos contraditórios e desiguais, não se atendo apenas a dados quantitativos, como de início; por outra, a pesquisa nas escolas que por vezes enfatizou questões mais psicológicas e culturais das diferenças, hoje, “avança em direções promissoras” (SOARES S., BELTRÃO, BARBOSA e FERRÃO 2005, p.14) e se amplia numa metodologia que leva em conta desigualdades raciais, de trabalho e sócio-econômicas, como descreve as investigações recentes realizadas pelo IPEA em *Os Mecanismos de Desigualdade Racial nas Escolas Brasileiras*, organizadas por Sergei Soares et al em 2005. Há atualmente, diversos autores brasileiros na discussão sobre equidade educacional, segundo critérios raciais, como por exemplo: Telles (2003); Guimarães (1999) Beltrão e Novellino (2002), Rosemberg (2006), Brandão (2007), Jaccoud (2009), Soares N.J.B (2010) e Paixão et. al. (2011).

A idéia de que as desigualdades raciais originadas, legitimadas, reconstruídas e ou reforçadas na educação, colaboram de forma significativa para que os preconceitos se alastrem por diversos campos de relações sociais, faz parte do acervo de uma gama de pesquisas, que ressaltam, sobretudo, o quão a

⁵ “Milagre econômico”-Período da história do Brasil, que compreende a década de 70, em que o regime militar conseguiu promover certo desenvolvimento econômico e industrial, que aliou e alavancou um pensamento ufanista de potência brasileira.

população negra está exposta a desvantagens, em que pese o desenvolvimento econômico e a ampliação da escolarização no país nas últimas décadas, ponto que mais focalizaremos neste estudo.

O conflito e a discriminação racial também afetam subjetividades, domesticando vontades, comprometendo auto-percepções, fornecendo subsídios para as relações sociais cotidianas nas escolas (CASTRO M.G. e ABRAMOVAY 2006, entre outros), através de “brincadeiras”, apelidos e piadas e das diferenças de tratamento por parte dos professores para com os alunos negros. Nesses estudos também se ressalta o silenciamento ou minimização das discriminações sofridas por alunos negros.

Castro M.G. e Abramovay (2006, p. 210), em análise das escolas do ensino fundamental e médio em 2006, observam sobre apelidos que além da depreciação da cor preta, a cultura e a religião afro-brasileira seriam menosprezadas, sugerindo que a raça negra é de fato desumanizada por nomeações, que os professores e os alunos assumiriam como “brincadeiras”.

Com relação aos alunos negros, ressalta-se que há uma nítida associação entre apelidos e a referência à inscrição racial. Ao se referir à cor da pele através dos apelidos, se destacam marcas raciais, traços de identificação de um determinado grupo racial, mecanismos que vão permitir o enquadramento do sujeito objetificado. Alunos negros são constantemente reduzidos em sua nomeação a características e metáforas que possam circunscrevê-los racialmente.

Foram levantados vários apelidos em situação de interação entre alunos, na maior parte das vezes referindo-se a alunos negros, *roxo* é o apelido com que foi tratado um aluno de tez parda, em uma escola privada de Belém do ensino médio, no entanto é interessante notar que são os alunos do ensino fundamental os que mais se referem à recorrência a apelidos com apelação racial. No DF, por exemplo, *milho preto*, *amendoim torrado*, *nêga do fubá*; em Salvador uma aluna negra diz ser chamada de *lobisomem*, *macaca* e *piolho*. O xingamento *piolho* aponta para a depreciação do tipo de cabelo que aparece como um importante marcador racial nas interações entre alunos. Ainda no DF, em outra escola pública, um aluno negro diz: *Todo mundo me chama de preto.(...) Tem uma garotinha que ela me chama de vela preta*. O apelido *vela preta* faz referência a relação entre identidade racial negra e as formas de culto, presentes nas religiões de matriz africana no Brasil. Atenção para a reflexão de que os alunos negros são adjetivados e o nome é subsumido nas adjetivações. A desqualificação entre alunos a partir da associação dos apelidos e xingamentos com as religiões brasileiras de matriz africana é bastante comum. Aquele mesmo aluno negro diz: *Me chamaram de macumbeiro, (...) endiabrado*. Fica explícito a demonização da negritude, através da associação entre negritude e o que é considerado o “mal”.

Na pesquisa citada, em escolas (op.cit.), por técnica de observação em salas de aula, documenta-se preferências seletivas dos professores, quando alunos brancos seriam mais chamados ao quadro, ou se sentariam na frente. Essas são algumas ilustrações, melhor captadas por pesquisas qualitativas, sobre discriminações institucionalizadas, sutilmente veiculadas no sistema educacional.

São vários os indicadores, sendo que muitos relacionados às relações sócio-raciais e ao clima escolar, que apontam para discriminações e violências no cotidiano das escolas, além daqueles disponíveis em estatísticas oficiais (como os que trabalhamos nesse estudo). Tem-se assim um sistema educacional que colaboraria na reprodução de desigualdades na sociedade.

A busca da escolaridade entre os negros, já na década de 50⁶ era destacada como mecanismo básico para mobilidade social, para a melhoria no mercado de trabalho e o enfrentamento de exclusões. Mas, reconhecia-se sua orientação eurocêntrica, de desqualificação e de inferiorização de povos da África e dos afro descendentes (BRAGA e SILVEIRA, 2007). A coletânea denominada *História da Educação dos Negros e Outras Histórias* (UNESCO, 2005) denuncia, além disso, a carência de abordagens sobre a trajetória do negro no Brasil, cujas fontes históricas ou foram destruídas ou estariam abandonadas. (ROMÃO, 2005).

Note-se que jovens militantes do Movimento Negro hoje ressaltam a necessidade de reconhecer entre os saberes competentes, legitimados pela academia, aqueles formatados pela experiência acumulada do povo negro, indicando que além do sistema de cota para jovens negros, haveria que estimular a entrada de professores afro-brasileiros, e desestabilizar hegemonias do conhecimento eurocêntrico. Reivindica-se hoje, portanto, que os negros sejam sujeitos do conhecimento, e não mais apenas objetos desse:

A gente tem que entender que na Universidade a gente tem um conhecimento que é eurocêntrico, que vem de uma visão da Europa. O nosso saber é um saber militante. Porque, o que a gente passa todos os dias dentro da Universidade é o quê? Não, o seu trabalho não é um trabalho acadêmico é um discurso apaixonado. Para nós, não é um discurso acadêmico, é uma fala apaixonada porque se está muito ressentido pelo o que se sofre, isso não é trabalho acadêmico. Então, eu acho que usar essa expressão de um saber militante ou um conhecimento militante é trazer uma outra visão que tenha a ver com o nosso dia a dia, com a nossa realidade, com as nossas experiências, com o que passa o nosso povo. (Grupo de Discussão, Movimento Negro in CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY 2009, p. 209).

Os sociólogos, antropólogos iam para os nossos terreiros e ainda vão, alguns ainda vão, eles vão para dentro de nossas entidades, de nossos espaços, nos escutam, nos observam, nos filma, nos fotografa e publicam na maior cara de pau, no maior descaramento. Publicam, participam, vêem nossos conhecimentos, reutilizam da forma como bem querem e bem entendem. Quando nós começamos a tomar ciência de que as coisas estavam sendo distorcidas e que era necessário nós estarmos lá para contar a verdadeira

⁶ No I Congresso do Negro Brasileiro (RJ- 1950) recomendou-se, dentre outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968,p. 293, apud BRAGA e SILVEIRA, 2007 p. 23).

história, aí o bicho começou a pegar, porque aí se vai discutir com quem realmente está na prática, não vai ser mais só o antropólogo que vai falar sobre religiosidade do povo preto, vai ser a babalorixá. Não vai ser mais o professor de música que vai falar sobre o afoxé, maracatu, vai ser a menina do bombo, vai ser ogan do terreiro, vai ser o menino do Hip-Hop. Assim se formam os núcleos dos estudantes negros, a juventude começa a se organizar, começamos a ter nossos doutores, os nossos pensadores, começamos a aprovar tudo aquilo que dizia ser coisa de movimento negro, começamos a responder ao governo. Agora nós temos, [dados estatísticos] agora nós temos, com base naquilo que a gente fala e se pode provar. Nós não vamos mais para um programa ou uma entrevista, dizer que isso é coisa de movimento negro. Nós agora estamos produzindo, estamos escrevendo, estamos palestrando, estamos nos capacitando. (Grupo de Discussão, Movimento Negro in CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, 2009, p. 210).

Outra pesquisa, realizada nas escolas do Paraná (SOARES N.J.B., 2010), corrobora o antes destacado sobre as discriminações sofridas por alunos negros no espaço escolar. Ainda que, professores e diretores neguem a existência desse tipo de situação, o que se percebeu é que alunos negros, distinto dos brancos, tenderam mais a um comportamento retraído e introspectivo por conta dos apelidos e características fenotípicas. Segundo a investigação, alunos negros têm desvantagens na hora de fazer amizades⁷, pois são freqüentes vítimas de relações interpessoais hostis.

Menos anos de escolaridade, dificuldades de acesso, trajetórias escolares oscilantes, mais altas taxas de repetência, e analfabetismo, fazem parte do histórico do povo negro no Brasil, há muitas décadas. Escola e família não contribuiriam necessariamente para mudar tal quadro. Em uma pesquisa se indica que as mães negras têm avaliações menos positivas de seus filhos se comparada às mães brancas, o que significa um menor estímulo às crianças (ROSEMBERG, 2006). Já na escola, o tratamento dispensado aos alunos brancos “é mais acolhedor, carinhoso e favorável” (SOARES S., BELTRÃO, BARBOSA e FERRÃO, 2005, p 13). Segundo esse autor, em outro trabalho “inúmeros estudos mostraram que o sistema educacional, além de ser incapaz de compensar as diferenças de origem socioeconômica, acrescenta outras distorções, fazendo com que ao fim da passagem, as diferenças entre negros e brancos sejam intensas. (op.cit., p.22).

Note-se que em várias pesquisas sobre crianças e jovens negros na escola destaca-se o caso das meninas e moças, comumente estigmatizadas por seus traços bio-sociais, como tipo de cabelo, quadris, boca e nariz, o que contribui para baixa auto-estima e sentido de não pertença e até recusa da sua inscrição sócio-cultural racial, como mulher negra.

Quadro 2 – O cabelo e a Construção do Desumano nos Alunos [e principalmente nas alunas (Os) negras (os)]

⁷ Este panorama perfaz um total de 8% de alunos negros com dificuldades no estabelecimento de suas relações sociais na escola (sem identificarem seus pares como amigos e sem terem sido escolhidos como amigos). Nos outros segmentos raciais, encontramos 2% de alunos indígenas (todos incluídos na categoria dos alunos que não foram escolhidos por nenhum aluno da sala) e 4% dos alunos brancos (1% menciona que não tem amigos e 3% não foram escolhidos por nenhum colega da sala), em situação semelhante, embora com incidências mais reduzidas, no que tange às dificuldades em suas relações sociais. (SOARES, N.J.B, 2010, p. 148)

As referências ao corpo são em sua maioria depreciativas e estigmatizadas. O corpo negro é a deformação de um outro corpo: branco, harmônico, puro e limpo. Um dos alunos negros do ensino médio, de uma escola pública de Salvador também tem apelido de piolho e justifica:

“Já me botaram um monte [de apelidos], botou piolho [...] é que o meu cabelo era grandão [...] Não, não era rasta não [...] Era inchado assim sabe [...] Aí botaram, aí fica nessa brincadeira. [...]”

Uma aluna negra é chamada pelo colega de turma de “cabelo duro”. É agredida, tendo seu cabelo tocado, desarrumado constantemente, sendo que ela é acusada de ficar molhando o cabelo o tempo todo. Ela declara:

“Tanto é que no intervalo eu parei de molhar o cabelo porque tinha uns meninos(...) eles pegam no meu cabelo atrás, por trás e ficam bagunçando o meu cabelo. [...] Aí eu trago um pente, aí eu vou lá ao banheiro, pego o pente, molho, e passo no meu cabelo pra não ficar bagunçada. Aí as meninas ficam falando que eu molho de nervoso” (Grupo Focal - alunos do Ensino Fundamental, Escola Pública, DF)

(In CASTRO M.G e ABRAMOVAY, 2006: 211-216).

O esmorecimento da menina com relação à possibilidade de mudança do outro, também parece refletir a percepção de que esse tipo de comportamento é considerado comum na escola. Mesmo produzindo profunda angústia na aluna ele é tolerado pelos adultos da escola.

A ação da menina negra neste caso não busca diretamente uma mudança no comportamento da turma, ou até mesmo uma mudança de turma. Ela quer em primeiro lugar é a modificação do seu próprio cabelo, ou seja, ela termina por assumir a responsabilidade pelo conflito e entende que está na modificação de seu corpo a possibilidade de alterar o tipo de relação que tem com o restante dos alunos. Não se trata de algum tipo de desvio patológico no comportamento, mas o efeito direto da inculcação de determinados valores e referências de beleza e harmonia estética compartilhados em seu grupo de convívio na escola.

1.2 - Tendências Contemporâneas, a nível de Grandes Números

Nos anos de 1987 até 2003, segundo dados da PNAD, organizados pelo IPEA⁸ (2005), a proporção de negros fora da escola foi maior que a de brancos. Os negros tiveram mais dificuldade de ingressar, freqüentar e permanecer na estrutura educacional. A parcela de negros que nunca foi à escola foi de 3%, contra 1% de brancos. Por força da condição social, os negros, ainda considerando o mesmo período, eram mais propensos ao trabalho infantil e participaram menos do sistema educativo.

Em 2003, quando 5% dos brancos já haviam completado o ensino superior, menos de 1% dos negros estariam em tal patamar, “assim, a chance de se encontrar um branco nascido em 1980 que em

⁸ IPEA - O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada é vinculado ao Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Governo do Brasil. (SOARES S., BELTRÃO, BARBOSA e FERRÃO, 2005).

2003 tivesse concluído um curso superior era cinco vezes maior que a de se encontrar um negro” (THEODORO, JACCOUD, OSÓRIO e SOARES, S. 2008, p.33).

Para 2000, o “Mapa da Cor no Ensino Superior” apontou uma radiografia da situação precária da educação no Brasil, destacando as desigualdades sócio-raciais e a associação dessas no campo da educação com aquelas encontradas em relação a rendimentos:

As informações do Censo Demográfico de 2000, aqui analisadas, mostram queda da população de 18 anos ou mais de idade (aproximadamente 109 milhões de pessoas), 81,4% não tinham concluído o nível médio de estudos e que entre os que o tinham concluído, menos de 15% (3 milhões de pessoas), freqüentavam o ensino superior. Entre estas, destaca-se o fato de que quase 79% se identificam como brancas percentual significativamente mais alto que o da população desta cor na mesma faixa etária, 55,4%, enquanto que indígenas, pardos e pretos apenas alcançam a 19,4% do total destes estudantes, menos da metade do que eles representam no total do mesmo grupo de idade (43,4%).

[...] De forma mais geral, constata-se que quase 23% da população branca de 18 ou mais anos de idade aparece com o nível médio concluído, o dobro do valor encontrado para a população de indígenas, pardos e pretos: entre os mesmos, aproximadamente 12% consegue o mesmo patamar de estudos. Por outro lado, se 17,4% dos brancos com nível médio concluído freqüentava universidade, apenas 10,4% dos indígenas, 9,5% dos pardos e 8,3% dos pretos consegue fazê-lo. Há de se notar que mesmo entre a população amarela, que apresenta os melhores níveis de escolaridade em todas as faixas etárias e ciclos de ensino, apenas 30% do seu contingente de 18 e mais anos de idade consegue finalizar o nível médio, dos quais 23,3% freqüentam universidade. Na população de 18 anos ou mais de idade, tão só 1% dos indígenas, pardos ou pretos freqüentam alguma universidade, enquanto que 4% dos brancos e 7% dos amarelos o fazem.

[...] Finalmente, cabe ressaltar como os rendimentos auferidos pelos diferentes estratos econômicos agem conjuntamente com as características de cor ou raça na seleção das pessoas de 25 anos e mais de idade que chegam a concluir algum curso universitário no país. Se desse total, apenas 6,8% aparecem com nível superior concluído em 2000, a associação com o nível de rendimentos é evidenciado no fato de que este percentual aumenta mais de cinco vezes, para quase 35%, entre as pessoas com mais de 5 salários mínimos de rendimento familiar per capita. Entretanto, diferenças significativas aparecem nesta faixa de rendimentos entre os diferentes grupos raciais, desde que na população branca o mesmo percentual é de mais de 37%, aumentando na população amarela para 48%, enquanto que para indígenas, pardos e pretos os valores apenas superam 20%. (PETRUCELLI, 2004, p. 7-8)

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007- 2008 constatou que no ano de 2006, a população negra analfabeta, maior de 15 anos, contabilizou 9,7 milhões (67,4%), contra 4,6 milhões (32%) de brancas.⁹ Mesmo sem analfabetismo, os mecanismos de reprodução social que mantêm o negro concentrado na base da pirâmide social são diversos, e no âmbito da educação, começam a mostrar seus sinais a partir do segundo ano de escola. Isto é, ainda que freqüentem escolas, pesquisas apontam que no

⁹ Relatório organizado por Laboratório de Análises Estatísticas Econômicas Sociais das Relações Raciais (PAIXÃO e CARVANO, 2009)

segundo ano de estudos os negros já apresentam defasagens, e com o tempo os brancos vão progredindo mais.

No momento da abolição, foram suprimidas as barreiras formais que a escravidão oferecia à competição dos negros com os brancos pelas posições sociais. Mas quando os portões são abertos e se facultam aos negros o ingresso na corrida, os brancos já estão quilômetros adiante. Essa é a condição inicial. Para que os negros superem a desvantagem imposta por ela, é preciso que, a cada geração, percorram uma distância maior do que a percorrida pelos brancos. Se não conseguem fazê-lo, a desigualdade racial existente no momento da abertura dos portões persiste. (THEODORO, et. al. 2008, p. 66)

Considerando gênero, raça e educação, no período de 1960 a 2000, identifica-se que os homens brancos representariam o grupo em melhor situação, no contingente populacional de negros e brancos. Mas na população negra, as mulheres “pretas” e “pardas” apresentariam níveis educacionais mais altos que os homens. Tal tendência indicaria que as desigualdades de sexo/gênero quanto à escolaridade se reduziram e até mesmo se reverteram nessas quatro décadas pesquisadas. A combinação raça e gênero reforça o peso discriminador do sistema sócio racial já que os negros homens e mulheres, destacam-se com mais baixo nível de escolaridade quando comparados com os e as brancas (SOARES S., BELTRÃO, BARBOSA e FERRÃO, 2005) questionando-se portanto o determinismo de gênero em termos de hierarquização social, e sugerindo a hipótese que de que raça, e não gênero, seria um dos sistemas identitários que mais contribuem para diferenciar socialmente a população no Brasil, se educação é focalizada. Porém, em outras dimensões se chama atenção para a combinação raça e gênero no sentido de alertar para vulnerabilizações mais acentuadas em mulheres negras, tema que se volta a focalizar, considerando o quadro de escolaridade, em outra parte deste trabalho.

De 1995 a 2006, segundo Paixão e Gomes (2008), houve um crescimento mais expressivo do contingente populacional negro na condição de população economicamente ativa, se comparado à população branca. Os autores sublinham que as maiores responsáveis por tal dinamismo foram as mulheres negras que contribuíram com 56,4% do crescimento da PEA¹⁰ ocupada:

As mulheres negras, sozinhas, levaram cerca de 6,4 milhões de pessoas a mais para o mercado de trabalho. Os homens negros responderam pelo incremento líquido de 6,3 milhões de pessoas. Entre homens e mulheres brancos, respectivamente, o acréscimo líquido de ingresso no mercado de trabalho, entre 1995 e 2006, foi de, respectivamente, 2,6 e 5,1 milhões de pessoas.

[...] De 1995 a 2006, as taxas de participação no mercado de trabalho das mulheres brancas e negras cresceram, respectivamente, 7,0 e 4,4 pontos percentuais. Já entre os homens brancos e negros, os idênticos indicadores declinaram, respectivamente, 1,4 e 2,2 pontos percentuais. (PAIXAO e GOMES, 2008, p. 956)

¹⁰ População Economicamente Ativa

Mas Paixão e Gomes alertam que apesar de tal crescimento da visibilidade da mulher negra no mercado de trabalho, no período de 1995 a 2006, ainda estariam em situação de inferioridade se comparadas a outros grupos populacionais:

A inserção das mulheres negras no mercado de trabalho é nitidamente pior do que a dos demais contingentes. Essas são as evidências que se obtêm de indicadores como posição na ocupação (75% de trabalhadoras sem garantias legais, mais de 20% ocupadas como empregadas domésticas), desocupação (na qual as taxas das mulheres negras eram em 2006, mais do que o dobro das taxas dos homens brancos, além de ter crescido mais que proporcionalmente dentro do lapso de tempo estudado do que os demais grupos), rendimento médio do trabalho principal, no qual as mulheres negras recebiam apenas um terço do rendimento médio dos homens brancos, além de cerca de metade do rendimento médio das mulheres brancas e 66% do rendimento médio dos homens negros. Por outro lado, parece notório que tal realidade antes reflete o conjunto de discriminações vividas por esse contingente no seio de nossa sociedade, no qual à variável cor ou raça se somam os óbices derivados do sexismo, gerando um reSudestete no qual o resultado final parece superar o mero somatório das partes. (op. Cit., 2008, p. 961)

1.3 - Panorama da Evolução Recente de Negros na Educação (2001-2009)

Análises de dados mais recentes em perspectiva longitudinal vêm alertando para alguma melhoria relativa da população negra em uma série de indicadores, e em particular no campo da educação. Estudo realizado por Neri (2011), para o período 2001 a 2009, destaca que a escolaridade dos afro descendentes subiu 60,94% na década, e já entre os brancos, a média de anos de estudo aumentou apenas 16,10% - indicador que mais se detalha no corpo desta seção.

Já a partir de tabulações produzidas pelo LEASER¹¹, tem-se que na década anterior, de 1995 a 2006, o crescimento de escolaridade entre os brancos foi de 25%, e entre os pretos e pardos 44,1%. Ou seja, em duas décadas, ocorreu um salto de 20,9% no aumento da escolaridade dos classificados como pretos e pardos, enquanto que, os brancos decaíram 8,9% na evolução escolar.

No período de 2001 a 2009, segundo a pesquisa citada do LEASER, a renda dos negros cresceu duas vezes mais do que a dos brancos. Considerando o grupo de até três salários mínimos, tem-se que em 2009 em relação a 2001, a renda das pessoas classificadas como pretas cresceu em 43% enquanto entre os brancos o crescimento foi de 21%. Já a renda das pessoas classificadas como pardas cresceu em 48%.

¹¹Laboratório de Análises Estatísticas Econômicas Sociais das Relações Raciais. Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (PAIXÃO e CARVANO, 2009)

Considerando as cinco macro regiões, tem-se que o aumento da renda per capita dos negros foi mais expressiva no Nordeste¹².

Há que enfatizar, o que o faz a pesquisa citada, que tal melhoria relativa da situação do povo negro não representa necessariamente supressão das desigualdades sócio-raciais entre brancos e negros se considera a educação formal. Ainda que os negros tenham crescido mais que os brancos em média educacionais, tais avanços não caracterizam uma equalização das diferenças raciais, além disso:

Para os negros, a passagem pelo sistema educacional é ainda mais importante que para os brancos, pois essa é a única forma pela qual podem eventualmente superar as desigualdades de origem, qualificando-se para aproveitar os canais de mobilidade ascendente. Mas o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades de origem e não a contrapô-las. Por isso Silva (1978, 1980), encara com ceticismo o potencial das políticas educacionais para a equalização racial (THEODORO, et al 2008, p. 85).

A existência de um elevado grau de discriminação nos processos de mobilidade social dos negros, comprovada por distintas pesquisas no Brasil corroboraram para questionar a idéia de que a modernização e o desenvolvimento eliminariam automaticamente as desigualdades. De acordo com THEODORO et. al. (2008), a tendência dos estudos sociológicos atuais é defender que o desenvolvimento econômico produz melhorias e aumento do bem-estar para população negra, mas não reduz por completo as distâncias entre negros e brancos, ou seja, “a pobreza continua predominantemente negra e a riqueza é predominantemente branca” (op. cit., 2008, p. 122).

De 2001 a 2007, a razão entre as rendas de negros e brancos sofreu redução da ordem de 25%. Dito isso, podemos pensar que apesar da renda e da escolaridade de pretos e pardos, na última década, ter crescido mais que a de brancos, isso apenas minimizou, em certo grau, as diferenças sócio-raciais.

Tais benefícios não seriam efeitos diretos da redução da discriminação racial, mas sim, estariam ligados ao novo desenvolvimento econômico e às políticas públicas de erradicação da pobreza como bolsa a família, benefícios previdenciários, entre outras. “A principal conclusão é que, como era esperado, na ausência de políticas de ação afirmativa de grande envergadura, a principal responsável pela redução da razão de rendas foi a redução generalizada da desigualdade na sociedade brasileira” (THEODORO, JACCOUD, OSÓRIO e SOARES, S. 2008, p.124).

¹² Entre 2001 e 2009 os maiores ganhos reais de renda foram em grupos tradicionalmente excluídos. Maranhão que era o Estado mais pobre teve ganhos de 46% já São Paulo o mais rico de 7,2%. No Nordeste 42% contra 16% do Sudeste. No campo 49% contra 16% nas metrópoles, mas onde os moradores de favela obtiveram ganhos de 42% (NERI, 2011, p.45)

Frente aos avanços registrados verifica-se um panorama em que a dependência das ações governamentais é a contraparte da inexistência de mecanismos sociais, institucionais e legais que alterem radicalmente a situação de desigualdades.

A seguir mais se detalha por tipo de variável disponível, no acervo de dados oficiais para 2009 (PNAD), ou seja, limitados a indicadores mais tradicionais, como é o quadro das situações de brancos e negros no campo da educação e, em menor escala, no de trabalho/renda, observando variações regionais de tal quadro.

- Distribuição Demográfica segundo cor ou raça

De 1999 a 2009, houve um crescimento da proporção das pessoas que se declaravam pretas (de 5,4% para 6,9%) ou pardas (de 40% para 44,2%), o que vem sendo destacado por vários analistas e interpretado como efeito das políticas de ação afirmativas e de campanhas do movimento negro para que os afro descendentes declarassem sua cor/raça nas enquetes oficiais. Para o censo de 2010, a campanha tinha como slogan “não deixe sua cor passar em branco”. Sobre a possibilidade de que as pessoas viriam mudando a forma de se auto identificar etnicamente, observa Theodoro et. al.:

[...] a identificação racial não é mera consequência da cor dos nossos pais. É uma construção social para a qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e, também, como as próprias pessoas se vêem. Nada garante que esse modo de construir sua própria identidade seja constante ao longo do tempo. Para os indivíduos, pode depender de mudanças nas suas visões de mundo, ideologia ou até refletir experiências particulares que os afetaram. Do ponto de vista da sociedade, pode refletir mudanças em como cada identidade racial é construída.

[...] Pode-se dizer que o que está ocorrendo não é que o Brasil esteja tornando-se uma nação de negros, mas, sim, que está se assumindo como tal. (2008, p. 107)

De acordo com a Tabela 1, tal representação por cor/raça tem variações regionais. Note-se que no Nordeste, 70,8% se auto classificaram como preto ou pardo¹³; na região Centro Oeste esses chegam 57,3% e no Norte, a 51.1%. Os que se percebem como brancos predominam na região Sudeste, 78,5%. Também na região Sudeste. Mas não de forma tão alta como no Sudeste, os que assim se percebem se destacam: 56,7%.

¹³ Segundo a PNAD 2009, a variável “cor ou raça” foi assim modelada: Consideraram-se cinco categorias para a pessoa se classificar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de origem japonesa, chinesa, coreana etc.), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça), ou indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia)

A equação composição racial e desenvolvimento é evidente, já que os afro descendentes ontem, no período da colonização, de base escravista, e hoje, em que as desigualdades regionais continuam a serem acentuadas, mais se destacam demograficamente nas regiões mais pobres do país.

Ainda tendo como referência a Tabela 1, abaixo citada, tem-se que a nível de Estados, a população preta e parda seria mais de 75% do contingente demográfico em quatro das nove unidades do Nordeste e principalmente devido ao grupo classificado como pardo (ver nota 7): Bahia (76,6%); Ceará (75,8%) e Piauí e Maranhão (75,2 em cada estado); no Norte, no estado do Amazonas 78,9%, é composta pela soma de pretos e pardos. Mas nesse estado 77,2% desses foram classificados como pardos, o que segundo a PNAD, inclui pessoas que se declararam mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça (ver nota 7).

A população negra mais se destaca se a referência geográfica passa a ser a região metropolitana - RM. Continuam as RMs do Nordeste com tal evidência. Só na de Salvador, os pretos e pardos compõem 81,9 da população. Na região metropolitana de Belém, tem-se a segunda mais alta representação de pretos e pardos, 74,2%. Mas à medida que se vai para o Sudeste e Sul, o Brasil muda de cara/cor, assim na RM de Porto Alegre, os pretos e pardos seriam em 2009, 18,2%; na RM de São Paulo, 39,4% e na do Rio de Janeiro, 44,4%.

Tabela 1 - População total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2009.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População				
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por cor ou raça (%)			
		Branca	Preta	Parda	Amarela ou indígena
Brasil	191 796	48,2	6,9	44,2	0,7
Norte	15 555	23,6	4,7	71,2	0,4
Rondônia	1 531	34,1	7,0	58,0	0,9
Acre	705	26,9	4,7	67,7	0,6
Amazonas	3 455	20,9	1,7	77,2	0,2
Roraima	430	26,4	6,1	65,6	1,9
Pará	7 479	21,9	5,0	72,6	0,4
Região Metropolitana de Belém	2 117	25,2	6,1	68,1	0,5
Amapá	640	26,2	6,6	66,9	0,3
Tocantins	1 316	24,2	6,7	68,8	0,3
Nordeste	54 020	28,8	8,1	62,7	0,3
Maranhão	6 469	23,9	6,6	68,6	0,9
Piauí	3 193	24,1	5,9	69,9	0,0
Ceará	8 569	31,0	2,7	66,1	0,2
Região Metropolitana de	3 580	33,0	3,0	63,8	0,2

Fortaleza					
Rio Grande do Norte	3 188	36,3	4,4	59,2	0,0
Paraíba	3 826	36,4	4,9	58,4	0,3
Pernambuco	8 820	36,6	5,4	57,6	0,3
Região Metropolitana de Recife	3 774	37,0	7,6	54,9	0,4
Alagoas	3 206	26,8	5,3	67,7	0,2
Sergipe	2 052	28,8	3,9	67,1	0,2
Bahia	14 697	23,0	16,8	59,8	0,3
Região Metropolitana de Salvador	3 781	17,7	29,4	52,5	0,4
Sudeste	80 466	56,7	7,7	34,6	0,9
Minas Gerais	20 088	44,2	8,8	46,6	0,3
Região Metropolitana de Belo Horizonte	5 121	38,6	10,7	50,2	0,4
Espírito Santo	3 480	41,2	9,1	49,1	0,6
Rio de Janeiro	15 801	55,8	11,1	32,6	0,4
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	11 582	55,0	11,3	33,1	0,5
São Paulo	41 097	64,4	5,8	28,3	1,4
Região Metropolitana de São Paulo	19 653	58,6	6,7	32,7	2,0
Sul	27 776	78,5	3,6	17,3	0,7
Paraná	10 700	71,3	2,9	24,5	1,3
Região Metropolitana de Curitiba	3 272	74,6	3,2	21,3	0,9
Santa Catarina	6 159	85,7	2,2	11,7	0,3
Rio Grande do Sul	10 917	81,4	5,0	13,3	0,3
Região Metropolitana de Porto Alegre	4 054	81,3	6,8	11,4	0,5
Centro-Oeste	13 978	41,7	6,7	50,6	0,9
Mato Grosso do Sul	2 399	49,6		43,9	1,6
Mato Grosso	3 057	38,9	9,8	50,0	1,3
Goiás	5 951	40,1	5,8	53,4	0,6
Distrito Federal	2 571	41,2	6,8	51,2	0,6

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

- **Situação quanto a rendimentos, segundo raça/cor**

Como comentado, as análises longitudinais sobre a situação dos afro- descendentes em comparação com os que se declaram brancos, recorrendo a PNAD 2009, ao tempo que chamam atenção para melhorias para aquela população, enfatizam ainda as distâncias negativas para os negros, ou seja há uma permanência de tendências verificadas em décadas anteriores. No Quadro 3 a seguir, comentário veiculado pelo IBGE que bem documenta tal situação quando se considera rendimentos de trabalho e posição na ocupação:

Quadro 3 - Rendimento-hora de pretos e pardos é menor do que dos brancos

O rendimento de pretos ou pardos continuam inferiores aos de brancos, embora a diferença tenha diminuído nos últimos dez anos. O rendimento-hora de pretos e de pardos representava respectivamente 47% e 49,6% do rendimento-hora dos brancos em 1999, passando a 57,4% para cada um dos dois grupos em 2009. Os percentuais de rendimentos-hora de pretos e pardos em relação ao dos brancos, em 2009, eram, respectivamente, de 78,7% e 72,1% para a faixa até 4 anos de estudo, de 78,4% e 73% para 5 a 8 anos, de 72,6% e 75,8% para 9 a 11 anos, e de 69,8% e 73,8% para 12 anos ou mais.

Comparando-se o Índice de Gini para o rendimento mensal familiar per capita, verifica-se diminuição na desigualdade em proporção similar para brancos (de 0,572 para 0,537), pretos (de 0,502 para 0,471) e pardos (de 0,531 para 0,497). O índice vai de zero a um: quanto maior, mais desigual.

A desigualdade entre brancos, pretos e pardos se exprime também quando se observa o número de pessoas por posição na ocupação. Entre as pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade, em 2009, eram empregadores 6,1% dos brancos contra 1,7% dos pretos e 2,8% dos pardos. Ao mesmo tempo, pretos e pardos eram, em maior proporção, empregados sem carteira (17,4% e 18,9%, respectivamente, contra 13,8% de brancos) e a maior parte dos empregados domésticos com carteira assinada (3,9% e 2,3% contra 1,9%) e sem carteira (8,3% e 6,8% contra 4,1%).

(IBGE 2010 - Síntese de indicadores sociais)

O predomínio de negros entre os pobres há muito é discutida na literatura sobre questão racial no Brasil tornando mais complexo o debate sobre o que seria social e questionando a tese de que classe e raça seriam dois sistemas de adstrições, sendo que o primeiro condicionaria o segundo. Em que pese à observação de que houve uma relativa mobilidade social, em particular entre os negros no Brasil, na última década, o quadro sobre rendimentos em 2009, considerando os tidos como brancos, pretos e pardos, não anima qualificações eufóricas como já nos referimos.

Considerando a Tabela 2 sobre rendimento mensal familiar per capita, tem-se que entre os 10% brasileiros mais pobres, se considera o rendimento de trabalho, predominam os negros (74,2%), em particular os classificados como pardos (64,8%). Em tal patamar de pobreza 25,4% da população é branca. Portanto, de cada 10 pessoas entre 10% das famílias mais pobres, 7 seriam negras, tendo portanto ainda em 2009, a miséria uma cor/raça definida - preta e/ou parda .

A situação se inverte se o foco é o 1% mais rico, considerando o rendimento mensal familiar per capita. Segundo a Tabela 4, em tal patamar de riqueza, concentram-se os brancos (82,5%), sendo que os negros perfazem somente 16% de tais privilegiados. A distância entre negros e brancos no grupo dos mais ricos tende a ser maior que no grupo dos mais pobres. Assim na região Sudeste entre os 10% mais pobres,

64% seriam negros e 35,4% seriam brancos. Nessa mesma região, entre os 1% mais ricos, os negros não chegariam a 10% e os brancos a 88,7%. A região Sudeste, pelo mais baixo contingente de negros em relação aos brancos, é a única em que entre os pobres, predominam os brancos que são 66,7% desses. Mas entre os mais ricos, nessa região, a predominância é também dos brancos, e em um grau bastante elevado, já que são 94,7% entre o 1% mais rico. (Ver Tabela 2, a seguir.)

Tabela 2. - Distribuição do rendimento mensal familiar *per capita* das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2009.

Grandes Regiões	Distribuição do rendimento mensal familiar <i>per capita</i> das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça (%)		
	Branca	Preta	Parda
Com rendimento de trabalho, entre os 10% mais pobres, em relação ao total de pessoas			
Brasil	25,4	9,4	64,8
Norte	14,8	7,3	77,3
Nordeste	21,2	8,3	70,2
Sudeste	35,4	13,7	50,4
Sul	62,7	7,1	29,6
Centro-Oeste	29,2	9,8	59,9
Com rendimento de trabalho, entre o 1% mais rico, em relação ao total de pessoas			
Brasil	82,5	1,8	14,2
Norte	56,0	3,9	39,2
Nordeste	60,3	3,6	35,4
Sudeste	88,7	1,0	8,5
Sul	94,7	0,4	3,5
Centro-Oeste	70,2	2,3	25,2

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

As desigualdades sócio raciais ficam mais evidentes se tanto os rendimentos como os anos de estudos são visualizados simultaneamente para cada grupo segundo cor e raça. Na Tabela 3 são apresentados valores relativos às médias de ano de estudo e de rendimento médio mensal de todos os trabalhos (em salários mínimos). A população branca em todas as unidades territoriais, nos dois tipos de agregação-estado e região metropolitana aparecem com média de anos de estudos mais altas (para o Brasil, 9,2, sendo que no DF chega a 11,3 e no Piauí e Bahia, a respectivamente, 7,4 e 7,6, valores mais baixos encontrados), já em termos de rendimento médio mensal, o contingente de brancos também se destaca

com valores mais expressivos - a nível de Brasil, 3,2 salários mínimos; variando de 7,1 no DF a cerca de 2 salários mínimos em todos os estados do Nordeste, no Pará.

Considerando a população enquadrada como preta e parda, a média de anos de estudo para o Brasil é 7,4 (na categoria preta) e 7,2 (na parda). Sendo mais alta no D.F, 9,6 entre a parda e 9,3 entre a preta - mas ainda 2 pontos mais baixa que o encontrado para os brancos nesse território - e mais baixa nos estados nordestinos. Por exemplo, entre a população preta de Alagoas (5,3), Piauí (5,5) Paraíba (5,6). Note-se que o valor mais alto encontrado para média de anos de estudos entre os classificados como pretos e pardos está próximo ao valor mais baixo, encontrado entre os brancos.

De acordo com GENTILI e SILVA (1999):

O aumento da pobreza e da exclusão conduzem à conformação de sociedades estruturalmente divididas nas quais, necessariamente, o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias. A discriminação educacional articula-se desta forma com os profundos mecanismos de discriminação de classe, de raça e gênero historicamente existentes em nossas sociedades. Tais processos caracterizam a dinâmica social assumida pelo capitalismo contemporâneo, apesar dos mesmos se concretizarem com algumas diferenças regionais evidentes no contexto mais amplo do sistema mundial. De fato, o capitalismo avançado também tem sofrido a intensificação deste tipo de tendências no seio de sociedades aparentemente imunes ao aumento da pobreza, da miséria e da exclusão. (Id.,p. 49-50)

A medida rendimento médio mensal também indica grande distância entre as duas populações, segundo cor e raça, sendo cerca de 2 salários mínimos tal medida entre pretos e pardos e não chegando a tal nível, em vários estados. (Ver Tabela3, a seguir.)

Tabela 3 - Média de anos de estudo e rendimento médio mensal de todos os trabalhos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2009.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, com rendimento de trabalho, por cor ou raça					
	Branca		Preta		Parda	
	Média de anos de estudo	Rendimento médio mensal de todos os trabalhos (salário mínimo)	Média de anos de estudo	Rendimento médio mensal de todos os trabalhos (salário mínimo)	Média de anos de estudo	Rendimento médio mensal de todos os trabalhos (salário mínimo)
Brasil	9,2	3,2	7,4	1,8	7,2	1,8
Norte	8,8	2,8	7,3	2,0	7,3	1,8
Rondônia	8,2	3,1	7,1	2,0	7,3	2,0

Acre	9,4	3,7	6,1	3,6	7,4	2,3
Amazonas	9,7	3,0	7,4	2,1	7,9	1,9
Roraima	9,8	3,1	7,8	2,2	8,4	2,0
Pará	8,3	2,4	7,2	1,8	6,9	1,6
Região Metropolitana de Belém	9,7	2,8	8,2	2,0	8,5	1,8
Amapá	9,6	2,9	8,6	1,9	8,5	2,2
Tocantins	9,2	2,9	7,9	1,9	7,4	1,8
Nordeste	8,0	2,3	6,8	1,5	6,3	1,4
Maranhão	7,7	2,1	6,7	1,4	6,4	1,4
Piauí	7,4	2,2	5,5	1,4	5,5	1,3
Ceará	8,0	2,0	6,4	1,5	6,4	1,3
Região Metropolitana de Fortaleza	9,6	2,7	7,9	1,8	8,0	1,8
Rio Grande do Norte	8,2	2,4	6,9	1,6	6,6	1,5
Paraíba	8,2	2,4	5,6	1,2	6,1	1,5
Pernambuco	8,5	2,3	6,8	1,4	6,6	1,3
Região Metropolitana de Recife	10,3	3,4	8,1	1,6	8,5	1,7
Alagoas	8,0	2,3	5,3	1,6	5,9	1,4
Sergipe	8,5	2,4	6,7	2,1	6,7	1,6
Bahia	7,6	2,4	7,1	1,5	6,5	1,5
Região Metropolitana de Salvador	10,7	4,8	8,4	1,8	8,8	2,2
Sudeste	9,7	3,4	7,7	2,0	7,9	2,1
Minas Gerais	8,9	3,0	6,9	1,6	7,2	1,8
Região Metropolitana de Belo Horizonte	10,3	4,1	8,2	2,0	8,5	2,3
Espírito Santo	8,9	3,1	7,2	1,8	7,8	1,9
Rio de Janeiro	10,0	3,9	7,6	2,2	8,3	2,2
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	10,3	4,2	7,8	2,4	8,6	2,3
São Paulo	10,0	3,5	8,4	2,2	8,2	2,3
Região Metropolitana de São Paulo	10,3	3,9	8,8	2,2	8,5	2,5
Sul	9,0	3,1	7,5	1,9	7,3	1,9
Paraná	9,1	3,1	6,9	2,1	7,3	1,8
Região Metropolitana de Curitiba	10,0	3,7	8,1	2,2	7,9	2,0
Santa Catarina	9,2	3,3	8,0	2,1	7,6	2,2
Rio Grande do Sul	8,7	3,0	7,7	1,7	7,0	1,9
Região Metropolitana de Porto Alegre	9,5	3,3	8,4	1,9	7,9	2,1
Centro-Oeste	9,3	3,8	7,7	2,2	7,8	2,4
Mato Grosso do Sul	8,7	3,2	7,1	2,0	7,3	2,0
Mato Grosso	8,9	3,2	7,6	1,9	7,2	2,0
Goiás	8,9	3,0	7,1	1,9	7,6	2,1
Distrito Federal	11,3	7,1	9,3	3,7	9,6	3,9

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

Em resumo, os rendimentos de pretos e pardos continuam inferiores aos de brancos, embora a diferença tenha diminuído nos últimos dez anos. Os rendimentos-hora de pretos e de pardos representavam respectivamente 47% e 49,6% do rendimento-hora dos brancos em 1999, passando a 57,4% (para pretos e pardos) em 2009.

- **Inserção laboral e escolaridade, o lugar de raça e gênero**

Considerando a evolução da PEA (população economicamente ativa) entre 1995 a 2006, tem-se que 20,6 milhões de pessoas ingressaram no mercado de trabalho, sendo que a população negra apresentou maior dinamismo, ou seja, mais contribuiu para tal aumento –12,6 milhões de pessoas – já o saldo líquido entre brancos foi de 7,7 milhões de pessoas (PAIXÃO e GOMES 2008).

Segundo os autores, ressaltam que as maiores responsáveis por aquele saldo foram as mulheres, que contribuíram com 56,4% do crescimento da PEA ocupada e entre essas, se destaca a participação das mulheres negras:

As mulheres negras levaram cerca de 6,4 milhões de pessoas a mais para o mercado de trabalho. Os homens negros responderam pelo incremento líquido de 6,3 milhões de pessoas. Entre homens e mulheres brancos, respectivamente, o acréscimo líquido de ingresso no mercado de trabalho, entre 1995 e 2006, foi de, respectivamente, 2,6 e 5,1 milhões de pessoas. No mesmo período, entre os homens, a PEA negra, em números absolutos de trabalhadores, superou a branca. Assim, em 2006, o número total de ocupados e desocupados negros totalizava 25,7 milhões, ao passo que os brancos, 25,6 milhões de pessoas. No caso das mulheres, a PEA branca superava a PEA negra em 2,59 milhões de trabalhadoras. De 1995 a 2006, as taxas de participação no mercado de trabalho das mulheres brancas e negras cresceram, respectivamente, 7,0 e 4,4 pontos percentuais. Já entre os homens brancos e negros, os idênticos indicadores declinaram, respectivamente, 1,4 e 2,2 pontos percentuais. (PAIXÃO e GOMES, 2008, p. 950)

A relação entre escolaridade e inserção no mercado de trabalho é um lugar comum, e cada vez mais se afirma considerando as exigências da sociedade de informação e conhecimento, sendo, portanto aqueles com mais baixa qualificação os/as que encontram mais dificuldades de alocação em particular em uma economia moderna. É de se esperar que a população afro descendente esteja em situação mais desfavorável na perfilhação sobre trabalho, considerando que além da discriminação sócio racial, teriam mais baixos níveis de escolaridade, como se detalha nas análises deste trabalho.

As desigualdades por gênero e raça se mantêm quando se considera o mercado de trabalho, embora se reconheça que houve um aumento significativo, no período entre 1995 e 2006 da participação dos afro descendentes, em especial das mulheres negras, como antes observado. O quadro seguinte ilustra o panorama de tais desigualdades:

Quadro 4 - Desigualdades por gênero e raça no mercado de trabalho - Brasil, 2006

Entre os homens, as mais importantes posições ocupacionais eram: empregados com carteira assinada com funcionários públicos e militares (37,6%), trabalhadores por conta própria (24,7%), empregado sem carteira (25,2%) e ocupação não remunerada (5,7%). Nesse contingente, o emprego doméstico respondia por 1,1% da PEA ocupada e a condição de empregador, por 2,5%. Já na PEA negra do sexo feminino, os pesos relativos eram: assalariadas com carteira em conjunto com funcionárias públicas e militares (29,5%), emprego doméstico (21,8%), trabalhadoras por conta própria (16,3%), ocupação não remunerada (8,7%) e atividades para o próprio consumo (10,1%). A condição de empregadora correspondia à situação de 1,4% da PEA preta e parda: 1,1% com até cinco empregados e 0,3% com mais de cinco;

A condição assalariada com carteira assinada era mais comum entre os trabalhadores brancos (36,8%) do que entre os negros (28,5%), entre os homens brancos (39,8%) do que entre os negros (33%) e entre as brancas (33%) do que entre as negras (22%).

O emprego doméstico ocupava mais mulheres do que homens e mais negras do que brancas. Assim, das negras, uma em cada cinco era doméstica (21,8%). A probabilidade de se encontrar uma mulher branca era 8,9 pontos percentuais inferior do que a de uma negra.

A condição de empregador era pouco comum em ambos os grupos de cor ou raça e sexo. Todavia, na PEA ocupada negra esse percentual era ainda menor: 2,5% entre os homens e 1,4% entre as mulheres. Com mais de cinco empregados, então, essas proporções caíam para 0,5% para os homens e 0,3% para as mulheres. Na PEA branca ocupada a condição de empregador era de 6,9% entre os homens e de 3,8% entre as mulheres. Com mais de cinco empregados, respectivamente, 2,2% e 1%.

(PAIXÃO e GOMES, 2008-p 949-964)

Note-se que de acordo com a Organização Internacional do Trabalho - 2009, em seu relatório sobre juventude e trabalho no Brasil, a população negra jovem, em especial as mulheres estariam em pior situação. Com dados de 2006 (IBGE-PNAD) observou-se que 67,5% dos jovens entre 15 e 24 anos estavam desempregados, sendo que entre esses predominam as mulheres jovens - 70,1%, enquanto entre os homens jovens chegava-se ao patamar de 65,6%. “O índice também era mais acentuado entre jovens negros (74,7%) do que para jovens brancos (59,6%)” (OIT, 2009, p. 63).

As jovens mulheres negras, portanto, viviam, segundo a OIT, “uma situação de dupla discriminação” – de gênero e de raça. O desemprego e a informalidade alcançavam 77,9% das mulheres afro descendentes entre 15 a 24 anos.

O círculo vicioso de vulnerabilizações sociais se evidencia quando se nota que 7% dos jovens brancos tinham baixa escolaridade e que o número mais do que dobrava (16%) quando o recorte era para jovens negros. Em relação à jornada de trabalho praticada pelos 22 milhões de jovens economicamente ativos, 30% trabalhavam mais de 20 horas semanais, o que, em muitos casos, prejudicava o desempenho escolar. O relatório da OIT (op. cit.) destaca como maior desafio integrar programas de caráter emergencial às políticas estruturantes, com ênfase em investimentos na qualidade da educação, não somente a nível formal, mas relacionada à qualificação no plano das TICs (tecnologias de informação), e acrescentaríamos,

considerando reivindicações dos próprios jovens, através do Movimento Negro, condições para uma vida segura, culturalmente rica, com estímulo à criatividade e respeito à cultura negra (ver depoimentos de jovens do Movimento Negro na I Conferencia Nacional de Políticas de Juventude, in CASTRO M.G. e ABRAMOVAY, 2006).

Embora os setores do mercado de trabalho nos quais os jovens estão inseridos estejam sujeitos às flutuações da demanda agregada e às características gerais do mercado de trabalho, em geral a juventude é atingida mais severamente em momentos de retração e menos beneficiada em períodos de melhoria e/ou recuperação. Por esta razão, é fundamental analisar a situação dos jovens no mercado de trabalho a partir da evolução de um conjunto de indicadores capazes de dar conta das diversas dimensões do trabalho decente: taxa de participação, nível e estrutura da ocupação, taxa de desemprego, informalidade, déficit de emprego formal (conjunto de jovens desempregados ou inseridos em ocupações informais). É fundamental também inserir nessa análise variáveis relativas ao perfil educacional dos jovens, dando especial atenção àqueles que não estudam nem trabalham. (OIT, 2009, p. 38)

A relação entre as dimensões educação e trabalho é clara não somente na associação entre nível de escolaridade e tipo de inserção no mercado de trabalho, mas também no condicionamento entre trabalho e escolaridade. É comum nas pesquisas com jovens que abandonaram a escola a indicação de que o fizeram pela necessidade de trabalhar. Em 2006, 42,2% dos homens, e 12,8% das mulheres, entre 15 a 29 anos em 2006 declararam que deixaram de estudar porque tiveram uma “oportunidade de emprego”. Considerando, “cor/raça auto atribuída”, a pesquisa indica que no total de pessoas naquela faixa etária, 25,5% dos que se declararam brancos, 30,0% entre os “negros” e 27,3% que se auto indicaram como pardos ou morenos, de acordo com as alternativas apresentadas pelo estudo, estavam naquela situação, ou seja, indicaram como principal razão que motivou a deixar de frequentar a escola, ter tido uma “oportunidade de trabalho”. Sendo essa a opção que mais concentrou resposta (in CASTRO M.G, e ABRAMOVAY 2009)¹⁴

A conclusão do relatório da OIT-2009 sobre jovens e trabalho decente no Brasil, com dados de 2006, tem maior propriedade no caso de jovens negros:

Em síntese, pode-se afirmar que a inserção dos jovens em ocupações precárias e informais, não contribui à sua qualificação profissional nem a possibilidades futuras de uma melhor inserção profissional. Além disso, o abandono da escola por parte dos jovens ocupados, em especial aqueles de baixa renda, pode decorrer não exclusivamente do trabalho, mas também de uma educação de baixa qualidade e pouco atrativa. Assim, uma parte importante da juventude de baixa renda no Brasil vive um dilema: a busca de trabalho por necessidade traz prejuízos à formação educacional formal, o que por sua vez gera impactos negativos sobre sua inserção futura no mercado de trabalho, em geral sem qualquer contrapartida significativa em termos de aquisição de experiência profissional de boa qualidade que contribua à construção de uma trajetória de trabalho decente (p.45).

¹⁴ Essa pesquisa foi nacional, por amostra probabilística, com jovens entre 15 a 29 anos, que em 2006 contabilizavam no universo 48 milhões de pessoas. Ver ABRAMOVAY e CASTRO, 2006

- **Situação quanto a escolaridade, segundo raça/cor**

Como em outras dimensões, o comum das análises recentes sobre tendências das desigualdades raciais na educação, é destacar avanços combinados com persistências quanto a distâncias entre brancos e negros, como se registra no Quadro 5, a seguir. Note-se que segundo o IPEA (2010, p.10), em 2009, “a população negra tem mais analfabetos (13,4%) que a população branca (5,9%), mas a velocidade da redução da taxa tem sido maior para os negros: em média 0,76 pontos percentuais ao ano, contra 0,27 pontos percentuais ao ano para os brancos”.

Quadro 5 - Mudanças e persistências no panorama da escolaridade da população, segundo cor/raça- 1999-2009

A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade era em 1999 de 13,3% para a população de cor preta, de 13,4% para os pardos contra 5,9% dos brancos. Outro indicador importante é o analfabetismo funcional (pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo), que diminuiu de 29,4% em 1999 para 20,3% em 2009. Essa taxa, que para os brancos era de 15%, continua alta para pretos (25,4%) e pardos (25,7%).

A população branca de 15 anos ou mais tinha, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto entre pretos e pardos, a média era 6,7 anos. Os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pelos pretos quanto pelos pardos ainda é inferior ao patamar de brancos em 1999 (7 anos de estudos).

Em 2009, 62,6% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o nível superior (adequado à idade), contra 28,2% de pretos e 31,8% de pardos. Em 1999 eram 33,4% entre os brancos contra 7,5% entre os pretos e 8% entre os pardos. Em relação à população de 25 anos ou mais com ensino superior concluído, houve crescimento na proporção de pretos (2,3% em 1999 para 4,7% em 2009) e pardos de (2,3% para 5,3%). No mesmo período, o percentual de brancos com diploma passou de 9,8% para 15%.

As desigualdades raciais no acesso à educação e no rendimento diminuíram entre 1999 e 2009, mas permanecem elevadas, segundo mostra a Síntese de Indicadores Sociais divulgada há pouco pelo IBGE. Enquanto 62,6% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o nível superior em 2009, o percentual era de 28,2% para os pretos e 31,8% para os pardos. Os dados mostram, entretanto, que houve forte expansão nesse indicador para todos os grupos. Em 1999, esses percentuais eram de 33,4% para brancos, de 7,5% para pretos e de 8% entre os pardos.

Em relação à população de 25 anos ou mais com ensino superior concluído, houve crescimento na proporção de pretos (2,3% em 1999 para 4,7% em 2009) e pardos de (2,3% para 5,3%). No mesmo período, o percentual de brancos com diploma passou de 9,8% para 15%. Ainda segundo a pesquisa, a população branca de 15 anos ou mais tinha, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos tinham 6,7 anos.

(IPEA- IBGE 2010 - Síntese de indicadores sociais)

Analisando informações disponíveis na PNAD 2009, desagregadas por grandes regiões e unidades da federação, destaca-se em relação a analfabetismo, que no Nordeste as taxas são mais altas que aquelas referidas a outras regiões. De acordo com a Tabela 4, a taxa de analfabetismo no Nordeste é a mais elevada do Brasil (18,8%). Nessa região enquanto entre os classificados como preto a taxa seria de 19,8%, entre os tidos como pardos, 20,6%, já entre os brancos, 14,2%

Os seguintes Estados do Nordeste aparecem em 2009 com as mais altas taxas de analfabetismo do país, quer para brancos quer para negros, mas sempre bem mais alta para esses:

- **Alagoas** – 24,6% para o total da população; 18,4% entre brancos; entre pretos- 31,6% e entre os pardos, 26,40%;
- **Piauí** - 23,4% para o total da população; 17,0% entre brancos; entre pretos 25,3% e entre os pardos, 25,3%;
- **Paraíba** – 21,6% para o total da população; 15,4% entre brancos; entre pretos 30,1 e entre os pardos, 24,7%;

Mesmo nas grandes unidades da federação com mais baixas taxas de analfabetismo, as diferenças entre brancos e negros e pardos são grandes:

- **Rio de Janeiro** - 4,0% para o total da população; 3,0% entre brancos; entre pretos 6,7% e entre os “pardos”, 4,8%;
- **São Paulo** – 4,7% para o total da população; 3,7% entre brancos; entre pretos 8,0% e entre os “pardos”, 6,5%.

Na Tabela 4, dados sobre analfabetismo, segundo variados conjuntos territoriais, sugerem que independentemente do grau de desenvolvimento ou tipo de agregado considerado, persistem as distâncias negativas para pretos e pardos, quando comparados com os brancos, quanto a analfabetismo. Entretanto o fato de que os níveis de analfabetismo variem e sejam sensíveis ao grau de desenvolvimento da região, indica que não há que descartar a importância da associação entre desenvolvimento e analfabetismo, mas que ainda raça merece olhar focalizado. Por exemplo, em uma RM nacional- a RM de São Paulo-, considerada como a área mais desenvolvida do país, em que pese aí se encontrar um dos mais baixos níveis de analfabetismo do país (4,2%), as diferenças entre as taxas específicas por cor/raça persistem: entre brancos, 3,0%; entre os codificados como de cor ou raça preta, 7%; entre os de cor ou raça parda, 5,6%.

Tabela 4 - Taxas de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por raça/cor segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – Brasil 2009.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)			
	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	9,7	5,9	13,3	13,4
Norte	10,6	7,2	14,6	11,3
Rondônia	9,8	7,0	14,3	10,8
Acre	15,4	10,4	26,8	16,4
Amazonas	7,0	4,4	12,1	7,6
Roraima	6,7	4,8	11,7	6,6
Pará	12,2	8,5	15,4	12,9
Região Metropolitana de Belém	4,5	3,4	6,8	4,5
Amapá	2,8	3,5	1,1	2,7

Tocantins	13,5	7,8	15,8	15,3
Nordeste	18,7	14,2	19,8	20,6
Maranhão	19,1	15,5	20,1	20,0
Piauí	23,4	17,0	25,3	25,3
Ceará	18,6	13,7	24,3	20,6
Região Metropolitana de Fortaleza	9,6	5,6	13,2	11,4
Rio Grande do Norte	18,1	12,4	16,8	21,7
Paraíba	21,6	15,4	30,1	24,7
Pernambuco	17,6	12,5	21,2	20,5
Região Metropolitana de Recife	8,2	5,5	13,3	9,3
Alagoas	24,6	18,4	31,6	26,4
Sergipe	16,3	11,9	17,8	18,1
Bahia	16,7	14,6	17,4	17,4
Região Metropolitana de Salvador	5,4	3,1	7,1	5,1
Sudeste	5,7	4,0	9,5	7,6
Minas Gerais	8,5	5,7	13,4	10,4
Região Metropolitana de Belo Horizonte	4,7	2,9	7,5	5,3
Espírito Santo	8,5	6,2	14,7	9,3
Rio de Janeiro	4,0	3,0	6,7	4,8
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	3,2	2,4	5,4	3,9
São Paulo	4,7	3,7	8,0	6,5
Região Metropolitana de São Paulo	4,2	3,0	7,0	5,6
Sudeste	5,5	4,4	9,5	9,5
Paraná	6,7	5,1	13,9	10,6
Região Metropolitana de Curitiba	3,4	2,7	6,1	5,6
Santa Catarina	4,9	4,3	9,2	9,0
Rio Grande do Sudeste	4,6	4,0	6,8	7,6
Região Metropolitana de Porto Alegre	3,0	2,6	6,1	3,9
Centro-Oeste	8,0	6,0	11,3	9,2
Mato Grosso do Sudeste	8,7	6,8	11,2	10,6
Mato Grosso	10,2	7,1	13,7	11,8
Goiás	8,6	6,6	12,2	9,6
Distrito Federal	3,4	2,3	5,8	3,9
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.				

A situação do país quanto ao analfabetismo funcional seria outro indicador de relativos avanços no campo da educação, o que se indica no Quadro 5, acima, também ressaltando a persistência das altas diferenças entre brancos (15%) e negros (25,4% para pretos e 25,7% para pardos), o que de acordo com o indicado pela Tabela 5, se reproduz independente da unidade territorial considerada. Por exemplo, ficando nas RMs, tem-se nos extremos: na RM nordestina de Fortaleza, os de cor branca são representados por uma taxa de analfabetismo funcional no nível de 12,4%, bem inferior aos encontrados para os de cor/raça preta, 22,4%, e “parda”, 20,3%. Já naquela RM, com as mais baixas taxas de analfabetismo funcional no Brasil, a distância entre brancos e negros se repete. Na RM de Porto Alegre, 9,6% dos brancos; 15,0% dos

negros (quer codificados como de cor preta ou de cor parda) seriam em 2009 analfabetos funcionais. (Ver Tabela 5.)

Tabela 5 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2009.

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxas de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)			
	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	20,3	15,0	25,4	25,7
Norte	23,1	17,7	27,9	24,4
Rondônia	23,6	20,1	28,5	25,0
Acre	26,1	19,6	45,7	26,7
Amazonas	17,8	12,8	27,8	18,9
Roraima	15,9	10,7	24,1	16,3
Pará	25,7	19,5	27,7	27,3
Região Metropolitana de Belém	13,5	10,5	16,7	14,0
Amapá	16,1	15,6	18,7	15,8
Tocantins	25,3	17,5	26,2	27,9
Nordeste	30,8	24,9	31,7	33,4
Maranhão	31,7	26,6	30,4	33,4
Piauí	37,5	28,4	41,0	40,2
Ceará	29,5	23,5	36,9	32,0
Região Metropolitana de Fortaleza	17,8	12,4	22,4	20,3
Rio Grande do Norte	28,0	21,4	27,2	32,0
Paraíba	33,4	24,9	43,6	37,8
Pernambuco	27,8	21,5	32,5	31,3
Região Metropolitana de Recife	14,7	10,4	21,6	16,6
Alagoas	36,5	28,7	46,4	38,8
Sergipe	28,6	23,0	29,3	31,0
Bahia	30,6	28,4	29,0	32,0
Região Metropolitana de Salvador	13,2	7,9	15,8	13,5
Sudeste	15,2	12,2	21,6	19,0
Minas Gerais	19,6	15,4	25,8	22,5
Região Metropolitana de Belo Horizonte	12,0	8,3	15,9	13,9
Espírito Santo	20,0	17,3	26,4	21,2
Rio de Janeiro	14,1	11,5	21,1	16,2
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	12,3	9,7	18,4	14,3
São Paulo	13,2	11,1	18,3	17,1
Região Metropolitana de São Paulo	11,5	9,2	16,0	14,6
Sudeste	15,5	13,8	22,2	22,1
Paraná	18,0	15,6	27,8	24,0
Região Metropolitana de Curitiba	11,8	10,3	17,5	16,3
Santa Catarina	14,0	13,3	21,0	18,1
Rio Grande do Sudeste	14,1	12,7	19,0	20,6

Região Metropolitana de Porto Alegre	10,6	9,6	15,0	15,0
Centro-Oeste	18,5	15,1	23,7	20,6
Mato Grosso do Sul	21,5	18,4	27,5	24,6
Mato Grosso	21,9	17,5	26,0	24,7
Goiás	19,7	16,2	26,8	21,4
Distrito Federal	8,9	6,2	11,5	10,6
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.				

A situação dos afro descendentes quanto a escolaridade, via a vis a população classificada como branca, em 2009, tem variações quanto a distâncias de posições, a depender do nível de escolaridade considerado.

Não se destacam diferenças significativas entre crianças brancas e negras, se o foco é o ensino fundamental. Segundo IPEA e CASTRO J.A (2009):

Para a população de 7 a 14 anos (público potencial do ensino fundamental), a universalização do acesso à escola é um dos grandes avanços sociais que vieram com a Constituição Federal de 1988... [A] taxa de freqüência bruta que era de 86,6%, em 1992, passou a 98,0%, em 2009. Por isso, os indicadores de freqüência ao ensino fundamental não revelam grandes disparidades quando comparados sob as óticas regional, de localização, de gênero, de raça ou cor e de renda.

Deve-se mencionar que a manutenção da taxa de freqüência nos últimos anos expressa o fim do ciclo expansionista do ensino fundamental, relacionado a dois fatores mutuamente articulados: de um lado, a relativa estabilização do fluxo escolar nessa etapa da educação básica; de outro, a diminuição da população na faixa etária.

Ao progresso alcançado no tocante à oferta de vagas, no entanto, sobrepõem-se vários desafios. Além de ainda haver uma porcentagem residual de crianças e jovens fora da escola, entre os matriculados há os que não aprendem ou que progridem lentamente, repetem o ano e acabam abandonando os estudos. Os fatores que contribuem para essas dificuldades estão relacionados à qualidade do ensino, à gestão das escolas e sistemas de ensino, às condições de acesso e permanência e às desigualdades sociais dos próprios alunos e de seus familiares. (p. 688)

Já em nível do ensino médio e considerando a população de 15 a 17 anos, o comum é o entrelace de vários tipos de desigualdades, além da sócio racial:

A diferença de acesso [ao ensino médio, em 2009] é pronunciada entre as regiões, especialmente entre o Sudeste e a Norte. Na primeira, 60,5% dessa população freqüentava o ensino médio e na segunda apenas 39,1%. Essa diferença é, em parte, devida à maior concentração de população rural na região Nordeste. Da população de 15 a 17 anos da zona urbana metropolitana, 57,3% freqüentam o ensino médio, enquanto na zona rural essa taxa é de 35,7%, quase 21,6 pontos percentuais menor. Há também desigualdade, embora em um grau muito menor, no acesso ao ensino médio entre brancos e negros: 60,3% dos brancos freqüentam escola na faixa etária analisada, taxa que na população negra é de 43,5%. (CASTRO, J.A. e IPEA, 2009, p.691).

O panorama da escolaridade de brancos e negros também pede reservas para o uso do termo avanço sobre as mudanças de condições dos afro descendentes quanto a anos de estudos. De um lado, se analisa de fato diminuição da negatividade dos negros hoje em comparação com o corte de negros do período de 1999 (ver Quadro 2), mas por outro lado se ressalta que hoje não conseguiram ainda os negros igualar o registrado para brancos em 1999 (7 anos de estudos). Os negros têm em 2009 menos 1,7 anos de estudo, em média, que os brancos.

Não somente em termos de posição quanto de escolaridade a norma é os negros aparecerem com indicadores mais negativos. Também em termos de trajetória escolar, os dados em 2009 sugerem mais dificuldades para a população estudantil afro descendente, que com a maior probabilidade não está na série esperada segundo idade, acumulando, portanto condicionamentos negativos, em particular se a geração de jovens (18 a 24 anos)¹⁵ for considerada, o que se faz a partir da Tabela 6.

Segundo essa Tabela, no ensino fundamental em relação às demais séries, entre os brancos de 18 a 24 anos, a proporção é mais baixa (6,4%), já entre os negros, é bem mais alta que tal dado (cerca de 18% entre os de cor “preta” e “parda”). Quadro inverso é encontrado quando se considera o ensino superior. Entre os brancos, os jovens que estão no ensino superior, ou seja, onde deveriam estar, somam 62,6%. Já entre os negros, baixa para metade a proporção dos jovens de 18 a 24 anos cursando universidade, em relação ao universo de estudantes negros em tal ciclo etário (28,2% de cor preta e 31,8%). Também no ensino médio, a população negra de 18 a 24 anos aí concentrada é bem superior que a entrada quando se considera a população branca: 45 a 50% entre os jovens negros, e 27,6% entre os brancos. Ver Tabela 6 a seguir, indicando poucas variações por grandes regiões, do até o momento ressaltado para outras variáveis, situações mais negativas no Nordeste e Norte, na distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo ensino freqüentado (defasagem nível e idade), em particular no caso da população afro descendente, mas não somente dessa.

A observação feita pelo IPEA sobre o quadro educacional da população brasileira em 2009 é ainda mais pertinente no caso dos afro descendentes, considerando que cerca de 20% desses, entre 18 a 24 anos, estariam no ensino fundamental, segundo a Tabela 6:

Ampliar o acesso a cursos na modalidade de educação de jovens e adultos aos segmentos populacionais de maior idade implicará aceleração do crescimento da escolaridade média da população brasileira. Assegurar a conclusão do ensino fundamental a todos os brasileiros na idade adequada (meta que integra o compromisso do governo brasileiro no âmbito dos Objetivos do Milênio), no entanto, poderá favorecer a progressiva obrigatoriedade do ensino médio, prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação

¹⁵ Segundo o governo brasileiro- Secretaria Nacional de Juventude e Conselho Nacional de Juventude - considera-se como jovem, a população entre 15 a 29 anos. Subdividindo-se tal contingente.

Nacional. Nesse sentido, a elevação do número médio de anos de estudo da população brasileira a um patamar minimamente aceitável, dependerá, em grande medida, dos avanços que forem logrados no âmbito da educação de jovens e adultos e da universalização da conclusão do ensino fundamental. (In IPEA, Comunicados do IPEA n 66, 2010, p 8).

Tabela 6 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça e nível de ensino freqüentado, segundo as Grandes Regiões – 2009.

Grandes Regiões	Estudantes de 18 a 24 anos de idade, por cor ou raça				
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por nível de ensino freqüentado (%)			
		Fundamental ou 1º grau	Médio ou 2º grau	Pré-vestibular	Superior ou 3º grau (1)
	Branca				
Brasil	3 696	6,4	27,6	2,8	62,6
Norte	177	11,8	33,5	3,5	50,4
Nordeste	685	14,4	37,8	3,4	43,7
Sudeste	1 779	3,7	25,4	2,8	67,6
Sudeste	793	4,5	24,3	2,4	68,1
Centro-Oeste	262	5,5	22,5	2,7	69,0
	Preta				
Brasil	417	18,2	50,1	2,5	28,2
Norte	34	21,4	47,7	1,2	29,2
Nordeste	168	23,9	50,2	2,6	22,1
Sudeste	158	13,9	53,6	2,7	29,6
Sudeste	22	11,9	35,1	2,1	47,1
Centro-Oeste	35	11,9	45,8	2,9	38,5
	Parda				
Brasil	2 826	18,5	46,9	1,9	31,8
Norte	474	20,0	50,2	3,0	26,2
Nordeste	1 254	24,0	49,0	2,0	24,1
Sudeste	741	12,0	42,7	1,5	42,7
Sudeste	120	12,6	45,6	0,7	40,0
Centro-Oeste	237	9,9	42,7	1,5	45,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.
 Nota: Inclusive as pessoas sem declaração de nível de ensino freqüentado.
 (1) Inclusive graduação, mestrado ou doutorado.

Não ao azar vem se discutindo ações afirmativas que permitam a entrada e a permanência de jovens negros na universidade - o que mais se analisa na segunda parte deste trabalho - considerando que historicamente é baixa a proporção desses nesse nível de ensino.

Mas ainda em 2009 a proporção de jovens negros entre 18 a 25 anos que estão freqüentando escolas de nível superior não chega à metade do contingente populacional nessa faixa etária. A Tabela 7 indica as disparidades entre brancos, pretos e pardos em todas as cinco grandes regiões. No Brasil, enquanto 20,6% da população de 18 a 25 anos que se declara branca, estaria freqüentando o ensino de nível superior, 7,4% daqueles de cor/raça preta e 8,4% da parda estariam em tal patamar. Há que destacar que o nível de escolaridade da população jovem, independente da cor/raça, deixa a desejar (14.1%), principalmente no Nordeste (9,1) e no Norte (10,9%).

Tabela 7 – Proporção das pessoas de 18 a 25 anos de idade freqüentando curso superior, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2009.

Grandes Regiões	Proporção das pessoas de 18 a 25 anos de idade freqüentando curso superior (%)			
	Total (1)	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil	14,1	20,6	7,4	8,4
Norte	10,9	17,9	9,8	8,6
Nordeste	9,1	14,6	6,5	6,9
Sudeste	16,5	22,5	6,6	9,3
Sudeste	18,4	20,9	10,1	8,5
Centro-Oeste	16,9	24,8	11,1	11,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.
 Nota: Inclusive mestrado ou doutorado.
 (1) Inclusive as pessoas de cor ou raça amarela, indígena ou sem declaração.

A vulnerabilidade social quanto à escolaridade da população brasileira em 2009 evidencia-se quando se considera as pessoas de 25 anos ou mais de idade com 15 anos ou mais de estudo (Tabela 8). Em 2009 apenas 10% da população brasileira estaria nessa condição (11. 274 000 pessoas). Dessas, 73,7% foram empadronadas em 2009 como brancas, 3,5% como pretas, e 20,8% como pardas. Mas a nível regional há disparidades em tal distribuição por raça/cor. Assim, no Norte, estão em tal condição quanto a escolaridade, 55,7% dos negros e 42,6% dos brancos. Também no Nordeste não há propriamente um diferencial significativo entre brancos e negros com alta escolarização. Aí estão 48,7% dos negros, e 50,7% dos brancos com mais de 25 anos de idade e 15 anos de escolarização. Já nas regiões ao Sudeste, a concentração maior de brancos é evidente. Na região Sudeste, considerando aquela população, 18,2% são negros e 79,3% são brancos. E no Sudeste, os negros chegam apenas a 8%.

Ainda que haja propriedade, na chamada do movimento negro, em não separar pretos e pardos, tais dados indicam que a matiz de melanina faz uma diferença, ou seja, os pardos se destacam em todas as regiões em relação aos pretos.

Tabela 8 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade e pessoas de 25 anos ou mais de idade com 15 anos ou mais de estudo, total e sua distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2009.

Grandes Regiões	Pessoas de 25 anos ou mais de idade				
	Total (1 000 pessoas) (1)	Com 15 anos ou mais de estudo			
		Total (1 000 pessoas) (1)	Distribuição percentual, por cor ou raça (%)		
			Branca	Preta	Parda
Brasil	111 952	11 274	73,7	3,5	20,9
Norte	7 745	527	42,6	5,5	51,2
Nordeste	29 205	1 775	50,7	5,5	43,2
Sudeste	49 920	6 087	79,3	3,3	14,9
Sudeste	17 060	1 934	90,5	1,4	6,3
Centro-Oeste	8 022	950	63,2	4,6	30,9

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

(1) Inclusive as pessoas de cor ou raça amarela, indígena ou sem declaração.

Em síntese, é consenso o fato de que houve avanços significativos na situação dos afro descendentes, em particular quanto a renda, trabalho e escolaridade, na última década, contudo é também consenso que são muitos os desafios para que se fale em equidade sócio racial. Por outro lado alguns desafios no campo da educação pedem políticas universais, mas as desigualdades sociais, por conta de raça estão a exigir mais investimento em políticas de ações afirmativas em prol dos afro descendentes. O trabalho do IPEA sobre o estado da educação no Brasil em 2009 bem reforça tal tese, ao destacar diversos tipos de desafios para tal setor estratégico para o desenvolvimento do país, o reconhecimento da humanidade de tantos e destacar entre diversos tipos de desigualdades que persistem como as de raça/cor. Note-se que muitos desses desafios são apenas tangenciados por uma análise de posições e níveis, restrita a quantificações de distâncias entre brancos e negros, já que também o acesso a educação de qualidade é mais negativo para negros.

No ensino fundamental, o maior desafio é a melhoria da qualidade do ensino, que vale para os demais níveis e modalidades da educação básica. Além disso, salientou-se que o outro grande desafio é a regularização do fluxo escolar, ou seja, é preciso atingir a universalização na conclusão do ensino fundamental e não apenas no seu acesso. Os dados mostraram que o País ainda não universalizou o ensino médio. Além disso, a capacidade instalada atual para oferta de ensino médio pode ser insuficiente para incorporar, imediatamente, o contingente de jovens de 15 e 17 anos que deveriam freqüentar esse nível de ensino, se houver a correção de fluxo do ensino fundamental. É necessário que haja, portanto, melhorias e expansão de capacidade física instalada para garantir acesso e permanência. Na educação superior, os desafios são ainda maiores, principalmente devido à baixa freqüência e às disparidades e desigualdades existentes.

[...] Os desafios para as políticas de alfabetização são o de repensar os atuais programas de alfabetização de adultos para torná-los mais efetivos e, em seguida, realizar a ampliação de sua cobertura. Outro desafio é acelerar o acúmulo de escolarização da população, o

que implica ampliação do acesso e da permanência da população nas escolas em todos os níveis e modalidades. Na educação infantil e no ensino médio, os dados mostraram que o país está longe da universalização. Por último, um dos maiores desafios é a melhoria da qualidade do ensino para todos os níveis e modalidades da educação brasileira, prestando atenção redobrada às novas necessidades de conhecimentos e habilidades requeridas no atual processo de desenvolvimento econômico e social. (CASTRO, J. A. e IPEA, 2009, p. 695)

1.3.1 - Gênero, Raça e Escolaridade na Contemporaneidade

O texto desta seção é baseado em estudos mais recentes sobre a situação da mulher negra quanto a escolaridade tais como “Comunicados do IPEA 2010- Primeiras Análises: situação da Educação Brasileira - Avanços e Problemas” e “Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça, organizado por PAIXÃO et. al. (2011)”.

Do trabalho de PAIXÃO et. al., com dados de 2008, destacamos que:

- ✓ Em 2008 há mais meninas com idade entre 7 e 14 anos nas escolas, mas há menos meninas que meninos no ensino fundamental. Contudo advertem que tal perfil por gênero muda considerando as negras, as mulheres que vivem na área rural e as mais velhas, grupos de mulheres que tendem a freqüentar menos a escola, apresentarem menores medidas de anos de estudo e maior defasagem escolar;
- ✓ Em 2008, o analfabetismo dos homens pretos & pardos foi de 14,0%, e das mulheres pretas & pardas, de 13,2%. Gênero e raça teriam um efeito singular se considerado o ciclo etário, assim, nesse ano, a taxa de analfabetismo das mulheres pretas & pardas, comparativamente aos homens do mesmo grupo de cor ou raça, era menor na faixa dos 15 anos e de 25 anos de idade ou mais, sendo, contudo, maior nas faixas de idade superiores aos 40 anos de idade. Mais ainda segundo PAIXÃO et al (2011) no período 1998 a 2008, a taxa de analfabetismo caiu mais rapidamente entre as mulheres de ambos os grupos de cor. No caso dos brancos acima de 15 anos de idade, a redução foi de 5,0 pontos percentuais entre os homens, e de 6,7 pontos percentuais entre as mulheres. Já no contingente preto & pardo, a redução na taxa de analfabetismo foi de 14,1 pontos percentuais entre os homens e de 15,7 pontos percentuais entre as mulheres;
- ✓ Considerando o acesso ao ensino das crianças de 6 anos, PAIXÃO et. al. (2011) chamam a atenção para o fato de que entre 1998 e 2008 diminuiu a proporção de crianças que não frequentavam nenhum estabelecimento de ensino: “de 20,7% para 6,4%. Em ambos os grupos de cor ou raça e

sexo ocorreram quedas nestas proporções: entre os meninos brancos, em 12,9 pontos percentuais; entre os meninos pretos & pardos, em 18,6 pontos percentuais. Entre as meninas brancas, em 10,7 pontos percentuais; e entre as meninas pretas & pardas, em 16,1 pontos percentuais.” Mas se adverte que em 2008, 5,1% dos meninos brancos de 6 anos não freqüentavam nenhum tipo de estabelecimento de ensino. Entre meninos pretos & pardos, o percentual foi de 7,9%. Já entre as meninas da mesma idade, 4,5% das brancas e 7,2% das pretas & pardas não estavam matriculadas na rede escolar. Note-se, portanto que a situação seria mais desfavorável para meninas de 6 anos registradas como pretas e pardas;

Pelos dados da PNAD 2008, 48,0% dos meninos brancos com 6 anos de idade frequentava o ensino fundamental, enquanto o percentual de crianças pretas & pardas da mesma faixa etária e sexo matriculadas naquele nível de ensino foi de 39,9%, 8,1 pontos percentuais inferior comparativamente aos primeiros. Entre as crianças de 6 anos de sexo feminino, 50,0% das brancas estavam matriculadas no ensino fundamental, ao passo que, no caso das meninas pretas & pardas, o percentual foi de 43,4% (6,6 pontos percentuais inferior). As demais crianças ou não freqüentavam estabelecimentos de ensino, ou se encontravam no maternal, ou jardim da infância, ou nas classes de alfabetização. (PAIXÃO et. al. 2011, p.265)

- ✓ Em relação ao indicador anos médios de estudo da população residente, tem-se que em 1998, os homens e as mulheres brancas, considerando aqueles na faixa dos 15 anos de idade ou mais estariam no mesmo patamar e com médias de escolaridade superiores nas demais faixas de idade. Já no ano de 2008, as mulheres brancas passaram à frente dos homens brancos nos intervalos dos 15 anos de idade ou mais e dos 25 anos de idade ou mais. Já em relação aos pretos & pardos, desde o ano de 1998, as mulheres já haviam superado as médias de escolaridade dos homens nas faixas dos 15 anos ou mais e dos 25 anos ou mais. Naquele mesmo ano, os pretos & pardos do sexo masculino somente superavam em anos de estudos as mulheres do mesmo grupo de cor ou raça quando se consideravam as faixas de idade mais avançadas (40 anos ou mais e 65 anos ou mais). Focalizando-se o ano de 2008, os pretos & pardos do sexo masculino foram ultrapassados, em termos das médias de anos de estudo, pelas mulheres do mesmo grupo de cor ou raça nas faixas de idade dos 15 anos ou mais, 25 anos ou mais e dos 40 anos ou mais, todavia ainda ficando em vantagem na faixa dos 65 anos de idade ou mais.

Enfatiza-se que as tendências de diferenciais por raça quanto a escolaridade se mantêm, mesmo que quando se destacando gênero se chame a atenção para uma ampliação do contingente de mulheres negras escolarizadas, inclusive com perfis superiores aos homens negros. O texto que segue é esclarecedor de uma tendência complexa que pede a conjugação de raça e gênero nas análises sobre tendências quanto a situações no campo da educação formal:

Desse indicador [média de anos de estudos] podem ser depreendidos importantes transformações ocorridas no interior da sociedade brasileira no período, especialmente em termos das relações entre gêneros. Assim, as mulheres caminharam de forma mais decidida para a ampliação de sua escolaridade, comparativamente aos homens. E tal fato não pode ser dissociado de aspectos correlatos como a queda da fecundidade, das correlatas transformações na família e acesso ao mercado de trabalho.

Vale dizer que este cenário se passou dentro de cada grupo de cor ou raça. Todavia, mesmo este movimento recente não alterou o sentido geral das assimetrias de cor ou raça tradicionalmente verificadas naquele indicador. Ou seja, ao passo que, entre os grupos de sexo, ocorreu um momento de igualação e posterior superação da média de anos de estudos das mulheres em relação aos homens, quando se analisam as desigualdades de cor ou raça no mesmo indicador, observa-se que no lapso 1988-2008 aquelas foram mesmo ampliadas.

Por isso, apesar da evolução positiva recente na escolaridade das mulheres pretas & pardas, que as fez gozar de situação mais favorável do que os homens do mesmo grupo de cor ou raça, o fato é que, em nenhum dos três anos da série analisada e em nenhum dos intervalos de idade que vieram sendo refletidos, os homens brancos deixaram de manter a mesma distância em relação não somente aos homens pretos & pardos, mas também em relação às mulheres pretas & pardas.

Assim, no período 1988-2008, a diferença entre a escolaridade média dos homens brancos e a das mulheres pretas & pardas passou de 1,6 para 1,5 ano entre as pessoas com 15 anos de idade ou mais. Entre as pessoas com mais de 25 anos, a diferença passou de 1,9 para 1,8 ano. Entre os que tinham mais de 40 anos, a diferença cresceu ligeiramente, de 2,1 para 2,2 anos. E na faixa de idade dos 65 anos de idade ou mais, os homens brancos, que tinham dois anos de estudos a mais do que as mulheres pretas & pardas em 1988, ampliaram esta diferença para 2,7 anos em 2008 (PAIXÃO et. al. 2011, p. 220).

- ✓ Considerando o acesso ao ensino superior, entre 1988 e 2008, de acordo com taxas brutas de escolaridade, tendo como referencia a população na faixa de idade de 18 a 24 anos, tem-se que no período considerado, em todo o país, aumentou o número de estudantes que frequentavam o ensino superior. Entre os anos de 1988 e 2008, a taxa bruta de escolaridade no ensino superior da população total passou de 8,6% para 25,5%, significando um incremento de 17,0 pontos percentuais ou, em termos proporcionais, de 197,8%. Os autores chamam atenção para dois fatos: 1) de que o incremento na proporção de brasileiros que frequentavam o ensino superior é um fato razoavelmente recente, basicamente se concentrando no período 1998-2008; 2) de que, a despeito desse ritmo mais acelerado de crescimento da proporção de indivíduos que frequentavam o ensino superior, a população que efetivamente o faz ainda é proporcionalmente pouco significativa. Entre 1988 e 2008, a taxa bruta de escolaridade passou de 12,3% para 31,7% entre os homens brancos e de 3,1% para 13,0% entre os homens pretos & pardos. Já no caso da população feminina, os indicadores subiram de 12,4% para 39,9% entre as brancas e de 4,1% para 20,0% entre as pretas & pardas.

Em 2008, a probabilidade de um jovem branco entre 18 e 24 anos frequentar uma instituição de ensino superior era 97,8% superior à probabilidade de uma jovem preta & parda do mesmo grupamento etário se encontrar na mesma condição. Naquele ano, a probabilidade de uma jovem branca entre 18 e 24 anos frequentar uma instituição de ensino superior era 263,5% superior à de um jovem preto & pardo do mesmo intervalo de idade.

O crescimento da presença de estudantes pretos & pardos nas instituições de ensino superior ocorrido ao longo da segunda metade da década de 1990 e primeira da de 2000 pode ser parcialmente explicado pela progressiva adoção, por parte das universidades públicas, das políticas de ação afirmativa no ingresso discente, bem como pelos crescentes incentivos, dados pelo Governo Federal, à promoção do acesso dos estudantes ao ensino superior, via instituições particulares, através do Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Por outro lado, considerando-se a adoção destas políticas, esperava-se um aumento mais acentuado da taxa bruta de escolaridade em 2008, comparativamente às taxas registradas. Naquele ano, a taxa bruta de escolaridade no ensino superior foi de 30,7% entre os brancos e 12,1% entre os pretos & pardos. Portanto, no intervalo daqueles dois anos, o indicador, entre os brancos, avançou 5,1 pontos percentuais e, entre os pretos & pardos, 4,3 pontos percentuais. (PAIXÃO et al 2011, p. 230)

Note-se que os autores reconhecem que houveram avanços em termos de entrada e permanência de negros no ensino superior, e destacam que as mulheres negras viriam apresentando um melhor perfil quanto a escolaridade, mas que as tendências de diferenciais entre negros e brancos, controlando-se sexo/gênero, tendem a se repetir, ou seja, com indicadores mais negativos para o caso dos afro descendentes e se pondera que ainda que as políticas públicas mais recentes tenham sido importante para a inclusão desses e dessas, o ritmo dessa inclusão, ou reparação em termos da histórica desigualdade sócio racial no campo da educação ainda é tímida.

Ver informações detalhadas sobre gênero, raça e educação nas tabelas elaboradas por Paixão et. al. (2011) que seguem:

		1988				1998				2008			
		15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Brancos	Homens	11,0	12,9	18,4	31,4	7,9	9,6	12,9	23,0	6,0	7,3	9,4	18,0
	Mulheres	13,1	16,4	24,8	40,4	9,0	11,2	16,6	29,2	6,4	7,8	10,9	22,5
	Total	12,1	14,8	21,8	36,4	8,4	10,5	14,9	26,6	6,2	7,6	10,2	20,6
Pretos & Pardos	Homens	28,2	33,0	43,1	63,5	21,3	26,1	33,9	52,0	14,0	17,9	24,1	43,2
	Mulheres	29,0	36,7	51,2	73,0	20,4	26,5	37,9	60,7	13,2	16,9	24,9	47,2
	Total	28,6	34,9	47,3	68,6	20,8	26,3	36,0	56,8	13,6	17,4	24,5	45,4
Total	Homens	18,2	20,9	28,1	43,8	13,8	16,6	21,5	33,8	10,2	12,6	16,4	28,9
	Mulheres	19,6	24,4	34,9	52,4	13,8	17,5	24,9	40,3	9,8	12,1	17,2	32,4
	Total	18,9	22,7	31,7	48,6	13,8	17,0	23,3	37,4	10,0	12,4	16,9	30,9

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Tabela 6.3. Taxa de analfabetismo funcional da população residente por faixas etárias selecionadas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população)

		1988				1998				2008			
		15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Branco	Homens	29,7	34,1	46,2	63,6	22,8	26,3	34,2	54,5	16,0	19,2	24,9	44,3
	Mulheres	31,0	36,8	50,3	65,9	23,4	27,9	38,1	56,6	16,3	19,6	26,5	47,3
	Total	30,4	35,5	48,4	64,9	23,1	27,2	36,3	55,7	16,1	19,4	25,7	46,0
Pretos & Pardos	Homens	52,2	58,3	71,4	86,6	42,9	48,9	60,0	81,3	27,6	33,7	43,7	67,9
	Mulheres	50,8	59,6	75,0	90,2	39,8	47,9	62,2	84,6	25,7	31,9	43,7	71,2
	Total	51,5	59,0	73,3	88,5	41,3	48,4	61,1	83,1	26,6	32,8	43,7	69,7
Total	Homens	39,1	43,6	55,9	72,4	31,7	35,8	44,6	64,6	21,9	26,4	33,8	54,4
	Mulheres	39,1	45,7	59,7	74,8	30,3	36,0	47,4	66,7	20,9	25,5	34,2	56,8
	Total	39,1	44,7	57,9	73,7	31,0	35,9	46,1	65,8	21,4	25,9	34,0	55,8

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Tabela 6.8. População residente de 6 anos de idade de acordo com frequência em instituição de ensino e, em caso positivo, de que tipo, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1998 (em % da população de 6 anos)

		Não frequentava	Pré-escolar ou creche	Regular de 1º grau
Homens	Branco	18,1	64,1	17,8
	Pretos & Pardos	26,5	55,8	17,7
	Total	22,2	60,1	17,7
Mulheres	Branca	15,2	65,7	19,1
	Pretas & Pardas	23,2	56,8	20,0
	Total	19,2	61,4	19,5
Total	Branco	16,7	64,9	18,4
	Pretos & Pardos	24,9	56,3	18,8
	Total	20,7	60,7	18,6

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins)

Tabela 6.9. População residente de 6 anos de idade de acordo com frequência em instituição de ensino e, em caso positivo, de que tipo, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 2008 (em % da população de 6 anos)

		Não frequentava	Maternal, jardim de infância	Classe de alfabetização - CA	Regular do ensino fundamental ou 1º grau
Homens	Branco	5,1	23,8	23,1	48,0
	Pretos & Pardos	7,9	22,6	29,6	39,9
	Total	6,8	23,0	26,7	43,5
Mulheres	Branco	4,5	23,4	22,1	50,0
	Pretas & Pardas	7,2	22,2	27,2	43,4
	Total	6,1	22,7	24,7	46,5
Total	Branco	4,8	23,6	22,6	49,0
	Pretos & Pardos	7,5	22,4	28,4	41,6
	Total	6,4	22,9	25,7	45,0

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Tabela 6.10. População residente de 6 anos de idade que frequentava instituição de ensino, de acordo com o tipo e rede de ensino (pública e particular), segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 2008 (em % da população de 6 anos que frequentava a escola)

		Maternal, jardim de infância			Classe de alfabetização - CA			Regular do ensino fundamental ou 1º grau		
		Pública	Particular	Total	Pública	Particular	Total	Pública	Particular	Total
Homens	Branco	85,0	-	100,0	74,0	26,0	100,0	73,8	26,2	100,0
	Pretos & Pardos	85,7	-	100,0	81,3	18,7	100,0	87,0	13,0	100,0
	Total	85,4	14,6	100,0	78,1	21,9	100,0	80,2	19,8	100,0
Mulheres	Branco	84,9	-	100,0	73,5	26,5	100,0	70,7	29,3	100,0
	Pretas & Pardas	90,7	-	100,0	78,8	21,2	100,0	88,2	11,8	100,0
	Total	87,9	12,1	100,0	76,6	23,4	100,0	79,0	21,0	100,0
Total	Branco	85,0	15,0	100,0	73,8	26,2	100,0	72,2	27,8	100,0
	Pretos & Pardos	88,1	11,9	100,0	80,1	19,9	100,0	87,6	12,4	100,0
	Total	86,6	13,4	100,0	77,4	22,6	100,0	79,6	20,4	100,0

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: as células sem informação significam que o indicador não comportou estatisticamente a desagregação

Tabela 6.11. Anos médios de estudo da população residente por faixas etárias selecionadas, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em anos de estudo)

		1988				1998				2008			
		15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+	15+	25+	40+	65+
Branco	Homens	5,2	5,0	4,0	2,8	6,8	6,6	5,8	3,8	8,2	7,9	7,1	5,0
	Mulheres	5,2	4,7	3,6	2,4	6,8	6,5	5,3	3,4	8,3	8,0	6,9	4,3
	Total	5,2	4,9	3,8	2,6	6,8	6,5	5,6	3,6	8,3	8,0	7,0	4,6
Pretos & Pardos	Homens	3,5	3,1	2,2	1,0	4,5	4,2	3,3	1,6	6,3	5,8	4,8	2,6
	Mulheres	3,6	3,1	1,9	0,8	4,9	4,3	3,1	1,3	6,7	6,2	4,9	2,3
	Total	3,6	3,1	2,0	0,9	4,7	4,3	3,2	1,4	6,5	6,0	4,9	2,4
Total	Homens	4,5	4,2	3,3	2,1	5,8	5,6	4,8	3,0	7,2	6,9	6,0	3,9
	Mulheres	4,5	4,1	3,0	1,8	6,0	5,6	4,5	2,6	7,5	7,1	6,0	3,5
	Total	4,5	4,2	3,1	2,0	5,9	5,6	4,6	2,8	7,4	7,0	6,0	3,7

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Tabela 6.15. Taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental (7 a 14 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população de 7 a 14 anos)

		1988	1998	2008
Homens	Branco	84,3	93,4	95,4
	Pretos & Pardos	73,4	87,8	94,7
	Total	78,9	90,5	94,9
Mulheres	Branca	85,4	93,3	95,4
	Pretas & Pardas	76,4	89,4	94,8
	Total	81,0	91,3	94,9
Total	Branco	84,9	93,4	95,4
	Pretos & Pardos	74,9	88,6	94,7
	Total	80,0	90,9	94,9

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Tabela 6.13. Taxa bruta de escolaridade no ensino fundamental (7 a 14 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população que frequentava o ensino fundamental dividido pela população de 7 a 14 anos)

		1988	1998	2008
Homens	Branco	102,0	119,2	113,9
	Pretos & Pardos	95,3	122,4	120,3
	Total	98,6	120,8	117,4
Mulheres	Branca	104,6	115,4	111,0
	Pretas & Pardas	101,3	121,2	116,5
	Total	103,0	118,2	114,0
Total	Branco	103,3	117,3	112,5
	Pretos & Pardos	98,2	121,8	118,4
	Total	100,8	119,5	115,7

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Tabela 6.14. Taxa bruta de escolaridade no ensino médio (15 a 17 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população que frequentava o ensino médio dividido pela população entre 15 e 17 anos de idade)

		1988	1998	2008
Homens	Branco	45,1	65,8	85,5
	Pretos & Pardos	21,7	38,1	68,7
	Total	34,0	52,0	75,9
Mulheres	Branca	53,6	81,9	101,5
	Pretas & Pardas	31,8	56,5	91,2
	Total	43,2	69,7	95,6
Total	Branco	49,4	74,0	93,3
	Pretos & Pardos	26,7	47,1	79,5
	Total	38,6	60,7	85,5

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Tabela 6.16. Taxa líquida de escolaridade no ensino médio (15 a 17 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população de 15 a 17 anos)

		1988	1998	2008
Homens	Branco	20,0	35,2	55,7
	Pretos & Pardos	6,0	14,2	35,9
	Total	13,5	24,8	44,4
Mulheres	Branca	24,3	46,0	66,5
	Pretas & Pardas	9,5	23,3	49,1
	Total	17,3	35,1	56,8
Total	Branco	22,2	40,7	61,0
	Pretos & Pardos	7,8	18,6	42,2
	Total	15,4	29,9	50,4

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Tabela 6.18. Taxa bruta de escolaridade no ensino superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população que frequentava o ensino superior dividido pela população de 18 a 24 anos)

		1988	1998	2008
Homens	Branco	12,3	15,0	31,7
	Pretos & Pardos	3,1	3,2	13,0
	Total	8,2	9,4	21,6
Mulheres	Branca	12,4	18,4	39,9
	Pretas & Pardas	4,1	5,0	20,0
	Total	8,9	12,3	29,6
Total	Branco	12,4	16,8	35,8
	Pretos & Pardos	3,6	4,0	16,4
	Total	8,6	10,9	25,5

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Tabela 6.19. Taxa líquida de escolaridade no ensino superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população de 18 a 24 anos)

		1988	1998	2008
Homens	Branços	7,2	9,6	18,2
	Pretos & Pardos	1,6	1,7	6,2
	Total	4,8	5,9	11,8
Mulheres	Branças	8,1	12,2	22,7
	Pretas & Pardas	2,0	2,4	9,2
	Total	5,6	7,8	15,7
Total	Branços	7,7	10,9	20,5
	Pretos & Pardos	1,8	2,0	7,7
	Total	5,2	6,8	13,7

Fonte: IBGE, microdados PNAD

Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)

Nos próximos capítulos se discute com mais detalhes a inversão em políticas de inclusão nesse campo.

2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO DO POVO NEGRO

2.1 - Contexto Geral

Historicamente o racismo aparece no Brasil associado ao modo de produção escravista, mas toma fôlego enquanto discurso social e teoria política após a abolição da escravidão (1888) quando, reforçado por justificativas biológicas e políticas¹⁶ de inferioridade da “raça” negra, o contingente de mão de obra livre não foi aproveitado nos novos setores da economia. As vagas de trabalho do século XIX criadas com o novo campo industrial e de serviços foram preenchidas por uma enorme leva de imigrantes europeus¹⁷, atizados pela crise europeia e pelas vantajosas ofertas de emprego e renda no Brasil¹⁸. Estima-se que entre 1850 e 1932, quatro milhões de europeus tenham se dirigido ao Brasil (GUIMARÃES, 2002), e que, em 1901 90% dos operários em São Paulo eram imigrantes (CARVALHO, J.J. 2004). Por conta dessa ideologia racista, que após a abolição, negou aos negros o acesso ao sistema produtivo, a condição social forçosamente estabelecida a essa população foi de extrema miséria e pobreza. Sem possibilidade de prover sua própria subsistência, a maioria dos africanos livres eram enviados para o trabalho braçal em construções de ferrovias, fábricas e estradas, ou tinham que trabalhar por conta própria como vendedores ambulantes. Em termos culturais prevaleceu também a europeização dos costumes, e a restrição das várias formas de expressões afro descendentes.

Conhecido como “projeto de branqueamento brasileiro”, ou, “imigrantismo”, o racismo pós-abolição durou até os anos 30 do século XX, sendo mais tarde substituído por um discurso apaziguador e mais folclórico sobre a relação entre negros, brancos e mestiços, popularizado como “democracia racial”¹⁹.

A “democracia racial” preconizava a harmonização das raças brasileiras, a valorização da miscigenação e do mulato. A idéia essencial era fundamentada numa nação de conflitos sócio-raciais impossíveis, devido à dinâmica da miscigenação e a típica natureza pacífica dos povos misturados. A raça

¹⁶ Segundo teorias da época, era necessária a purificação étnica no país, pois os negros eram considerados mentalmente incapazes, primitivos, preguiçosos, vagabundos, imorais, incivilizados, inatos à ociosidade, rebeldes, etc. No entanto, com a imigração de mais de 700 mil europeus - predominantemente alemães e italianos - greves e insubordinações ao trabalho, foram promovidas, e assim passaram a constituir motivo de alarme para as elites. (AZEVEDO, 1987)

¹⁷ “Em 1877, numa população de cerca de 10 milhões de pessoas, apenas 3 milhões e 800 mil aproximadamente pertenciam à raça branca, enquanto os restantes 6 milhões e tantos distribuíram-se entre negros, índios e sobretudo mestiços” (AZEVEDO, 1987, p. 73).

¹⁸ “Tratava-se não só de trazer imigrantes de raça superior como também de possibilitar sua fixação no país como pequenos proprietários” (AZEVEDO, 1987, p. 86).

¹⁹ “Um dos principais pilares da moderna identidade do povo brasileiro se deu em torno do mito da democracia racial. Segundo esse mito, o país teria sido formado pela influência genética e cultural de três povos originários: portugueses, indígenas e negros. Esses grupos originais geraram, por causa do processo de miscigenação ao longo dos séculos, uma população pronunciadamente mestiça. Tal origem nos teria retirado, ou mesmo impossibilitado, formas agressivas de ódio e conflito racial, pelo contrário, sendo responsável pela montagem de uma civilização pronunciadamente tolerante do ponto de vista do convívio racial e étnico. O mito apontava para o caráter inclusivo de nossa cultura, sendo assimilação nossa marca cultural por excelência, e o mulato e a mulata, bem como o caboclo e a cabocla, os mais lídimos representantes da mestiçagem de nosso povo. (PAIXÃO, 2006, p.44-5)

não foi colocada como um obstáculo na trajetória social dos negros, ainda que existissem constrangimento e discriminação reconhecidos por partes dos próprios negros. Em termos gerais, os artistas e literatos da Semana de Arte Moderna (1922), as ciências sociais através das obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, e Caio Prado Junior, bem como a substituição da mão-de-obra estrangeira por brasileira na Revolução de 1930²⁰, contribuíram para a negação da existência de um problema racial no Brasil, também para a invenção de um Brasil moderno que teoricamente buscava colocar em sintonia a cultura erudita com a popular, e, desse modo a “democracia racial” deu conta de acobertar e silenciar as inúmeras desigualdades sócio-econômicas entre brancos e negros deste período (GUIMARÃES, 2002).

Ainda hoje é possível observar manifestações categóricas que defendem que o Brasil é um país que se pautaria por uma “democracia racial”, o que se explicita em muitos meios de comunicação e algumas literaturas sobre negros.

Porém, a partir das últimas décadas do século XX uma gama de críticas ao discurso da “democracia racial” foi lançada, e, embasada justamente nas análises sobre desigualdades raciais e mecanismos discriminatórios, bem como nos protestos sociais de movimentos engajados (THEODORO et al, 2008). Veio se constatando não somente a dura condição de pobreza intuída nas estatísticas, mas também o estigma negativo direcionado ao povo negro, que atrofia e suprime os ideais de igualdade e liberdade em nossa sociedade. Na introdução do primeiro documento entregue pelo movimento negro ao presidente da república, em 1995, foi colocado: “Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas”.

Nesse sentido, o início do debate sobre política para negros no governo brasileiro tem como marco a entrega de uma pauta de reivindicações em 1995 denominada “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” (ANEXO I), produzida pelo movimento negro, organizador da primeira “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”²¹. O processo de preparação para participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, em Durban (2001) e a I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância no Rio de Janeiro (2001)²² são também considerados marcos relevantes por terem contribuído para dar visibilidade à causa negra. Nesse

²⁰ O fim da emigração estrangeira, nos anos 30, e a constituição de uma reserva de mercado para o trabalhador brasileiro possibilitaram a incorporação de uma enorme massa racialmente miscigenada ou negra, que migrou para São Paulo e para os estados do Sudeste e do Nordeste brasileiro, oriunda de várias partes do país, principalmente de Minas Gerais, do interior de São Paulo, do Rio de Janeiro e dos estados do Nordeste, as regiões mais populosas (GUIMARÃES, 2001, p. 124)

²¹ A construção da Marcha dos 300 anos contou com a participação de centenas de entidades do Movimento Negro, espalhadas por todo o país, tendo também recebido o apoio de entidades sindicais, em especial as centrais nacionais de trabalhadores. A base da organização esteve sediada no Distrito Federal, sendo que o processo de mobilização foi intenso durante os quatro meses que antecederam a marcha.

²² Deste encontro resultou a Carta do Rio – Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância, o documento brasileiro que seria encaminhado à Conferência Mundial em Durban, 2001.

período inicial, o presidente Fernando Henrique assina o Decreto 4.228 – 2002 que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas, onde prevê muitos incentivos financeiros e administrativos para população negra²³.

Todavia, avaliação realizada em 2006 diagnosticou que “durante praticamente todo o século XX²⁴, o poder público no Brasil isentou-se da responsabilidade de produzir políticas voltadas à promoção das condições de vida específicas da população afro descendente” (PAIXÃO, 2006, p. 151). Para políticas afirmativas do século XX, ver: nota 25, Beghin e Jaccoud (2002) e Paixão (2006).

Sob pressão dos movimentos negros, em 1995, o atual presidente Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, admitindo oficialmente pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram

²³ Parte do Decreto 4.228 - Art. 2º O Programa Nacional de Ações Afirmativas contemplará, entre outras medidas administrativas e de gestão estratégica, as seguintes ações, respeitada a legislação em vigor: I - observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afro descendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS; II - inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa; III - observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa; e IV - inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afro descendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

²⁴ As poucas políticas para negros no Brasil do século XX são: na década de 60 o Brasil já era à época signatário de três importantes tratados internacionais anti-discriminatórios, quais sejam: a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) Concernente à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão (1968); a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1968); e a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1969). Ademais, o governo brasileiro fez-se presente na duas conferências mundiais contra o racismo realizadas em 1978 e 1983, respectivamente” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 15). Somente nos anos 80, a partir da redemocratização do país, os Estados foram providenciando algumas medidas pontuais. Em 1984 foi criado o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em São Paulo, posteriormente reproduzido em mais 7 capitais; em 1984 o primeiro terreiro de candomblé fora tombado na Bahia; 1987 o IBGE incorpora a variável raça-cor no corpo básico da PNAD; nesse mesmo ano Sarney institui o Programa Nacional do Centenário da Abolição ; A Constituição de 1988 reúne artigos e incisos dedicados à questão discriminação racial; em 1988 a criação da Fundação Cultural Palmares, a instituição de Zumbi como herói nacional, e a criminalização do racismo, regulamentada pela lei 7.716 de 1989; em 1991 é criada a primeira Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras; em 1994 surge a primeira delegacia especializada em crimes raciais; FHC em 1995 cria um grupo de trabalho interministerial da população negra; em 1996 é lançado o I Programa Nacional de Direitos Humanos contendo tópicos específicos para os negros; 1998 em Belo Horizonte é criada a Secretaria de Assuntos para Comunidade Negra; no ano 2000 o governo federal organizou ações de diálogos na III Conferência Mundial Contra o Racismo, sobre a situação das desigualdades raciais no Brasil ; ao longo do ano 2000 foram realizadas oito conferências para subsidiar um documento oficial brasileiro a ser apresentado na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia, a Discriminação Racial e Intolerância Correlata em 2001, também foi organizada a I Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância no Rio de Janeiro; No retorno de Durban, é criado, por decreto presidencial, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), no âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; Ainda em 2000 o deputado federal Paulo Paim (PT-RS) apresentou ao Congresso a Lei 3.198, Estatuto da Igualdade Racial, que trata da dimensão racial nos diversos setores (saúde, educação, esporte, lazer, religião, sistema de cotas, mercado de trabalho), propondo ainda um Fundo de Promoção da Igualdade Racial; de 2000 à 2002 diversos órgãos do governo tomaram iniciativas considerando raça; em 2001 o Supremo Tribunal Federal considerou o princípio da ação afirmativa legítimo e legal; também em 2001 aparece a primeira legislação que institui cotas raciais, apresentada por um deputado sem nenhuma relação com movimento negro, que conseguiu em 2002 que o vestibular da UERJ reservasse 40 % de vagas para afro descendentes; 2002 Ministério Público Federal, por intermédio da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, cria o Grupo Temático de Trabalho sobre Discriminação Racial; 2002 passa a existir o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que não chegou a demonstrar resultados relevantes, mas, por proposta da Fundação Palmares previu a concessão de bolsas de estudos para candidatos afro descendentes ao Itamaraty; em 2002, é lançado o II Plano Nacional de Direitos Humanos (II PNDH), que ampliam as fixadas em 1996 no tocante à valorização da população negra, consagrando o termo “afro descendente”, o reconhecimento dos males causados pela escravidão e pelo tráfico transatlântico de escravos, que constituem crime contra a humanidade e cujos efeitos, presentes até hoje, devem ser combatidos por meio de medidas compensatórias. (PAIXÃO, 2006) (JACCOUD e BEGHIN, 2002) (MACHADO e SILVA, 2008)

discriminados. Apesar desse primeiro passo, o reconhecimento oficial do racismo no Brasil pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrassem na agenda política e/ou nacional brasileira. (SANTOS, 2005, p. 15, apud, MACHADO; SILVA, 2008 p. 102)

Contrário a carência do século passado, balanços recentes dão conta de que o Estado brasileiro, organizações não governamentais, organizações internacionais, e sociedade civil têm assumido compromissos que envolvem direta ou indiretamente a eliminação de práticas de racismo e das diversas formas de discriminação. O enfrentamento a essas questões étnico-raciais tem se dado com o foco na elaboração, realização e luta por políticas públicas afirmativas para negros, bem como na criação de leis e decretos oficiais que corroborem com essas práticas.

Assim é que na primeira década deste século XXI, as denunciadas desigualdades sociais entre negros e brancos e a atuação do movimento negro nacional e internacional induziram o Estado brasileiro a construir estratégias de combate às disparidades étnico-raciais que vêm se institucionalizando através de diferentes ações governamentais no campo da saúde, demarcação territorial, reconhecimento cultural, trabalho, educação, legislação anti-racista, segurança pública, etc., vide Paixão (2006; 2011), Jaccoud (2002), Theodoro et al (2008), entre outros. As políticas para negros têm tido crescentes investimentos também por parte dos governos municipais, segundo Boletins de Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 19 IPEA (2011):

Ao se analisar o elenco de ações executadas pelo órgão gestor de direitos humanos, presente em um quarto dos municípios brasileiros, constata-se que 29% deles têm ações voltadas para a promoção da igualdade racial. A maior parte dessas estruturas tem ações voltadas para crianças e adolescentes (89%); idosos (77%), pessoas com deficiência (68,7%) e mulheres (65,6%), públicos contemplados em políticas mais consolidadas, que se desenvolvem inclusive por meio de pactos e programas integrados.

Assim, ainda que a existência de órgãos municipais de direitos humanos seja restrita – apenas em 25% dos municípios –, refletir sobre uma maior articulação desta rede com a política de igualdade racial pode ser uma estratégia promissora. Entre os 1.043 municípios que dispõem de estrutura específica para políticas voltadas às mulheres, 21% realizam ações direcionadas para a população negra (IPEA, 2011, p. 307).

Já no Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010 (PAIXÃO et. al., 2011) se faz uma análise detalhada sobre o “orçamento da equidade racial” para os anos 2008 e 2009. Considera-se que:

O montante total autorizado para as políticas de promoção da igualdade racial foram de cerca de R\$ 172 milhões, para o ano de 2008, e de cerca de R\$ 194 milhões para o ano de 2009. Na comparação entre um ano e outro, os valores em termos reais, tiveram um aumento relativo de 12,7% (PAIXÃO et. al. 2011, p. 268)

Analisa-se nesse trabalho, o aplicado efetivamente e se conclui que foi relativamente baixo o percentual do orçamento dedicado às políticas em prol da equidade racial efetivamente liquidados nos anos de 2008 e 2009 - cerca de 33% em 2008 e 43,1% em 2009.

No contexto a que se propõe esse trabalho, as políticas públicas afirmativas para negros neste século XXI, voltadas especificamente ao campo educacional, têm início marcante a partir do ano 2003, com a criação da primeira Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, na gestão presidencial do governo Lula, e são elas:

- ✓ FIES - financiamento em instituições de ensino superior (desde 1999, a partir de 2004);
- ✓ Lei 10.639 (desde 2003);
- ✓ Programa Afroatitude (de 2004 à 2006);
- ✓ Programa Brasil Quilombola (desde 2003);
- ✓ Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior - Uniafro (desde 2005);
- ✓ Programa Diversidade na Universidade (de 2002 à 2007);
- ✓ Programa Universidade para Todos - Prouni (desde 2004);
- ✓ Sistema de reserva de vagas para negros nas universidades públicas (desde 2002);
- ✓ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para Afro descendentes (desde 2009)

Esse reconhecimento, ainda que tardio, das necessidades de implantação das políticas sociais afirmativas voltadas para negros no Brasil, resgata o fato de que as propostas e desenhos de políticas sociais atualmente disputam certa hegemonia enquanto melhor modelo a ser aplicado, e de tal modo, se dividem em duas principais vertentes: a universalista e a focalizada, correspondendo a duas visões ideológicas distintas. Nesse conjunto, as políticas de ações afirmativas para negros sugerem a perspectiva focalizada, porém caminham lado a lado com o princípio universalista, pois defendem a hipótese da concessão de tratamento desigual a pessoas socialmente desiguais, compreendendo que essa visão não contradiz a perspectiva que aponta para expansão dos serviços públicos de qualidade a toda população. Em outras palavras, as políticas de igualdade racial exigem a concomitante transformação do cenário nacional rumo à distribuição, controle, acesso e participação de todos, porém combinam ações e reparações locais e específicas aos negros.

Uma possível, e hoje inexistente, efetiva universalização das políticas sociais sem atentar para os problemas mais específicos dos negros e demais grupos discriminados corre o risco de não atender plenamente essa população, que de um modo ou de outro pode ser excluída desses programas. O maior exemplo nesse sentido é o que ocorre atualmente no espaço escolar, em que as crianças negras, vitimadas pelas condições de estudo mais precárias e pelo racismo presente no ambiente escolar, acabam tendo um aproveitamento

escolar menor. O mesmo vale para a saúde, quando sabemos da existência de especificidades no perfil de morbidade e mortalidade dos diferentes grupos de raça e sexo da população brasileira. Assim, mesmo no âmbito das políticas universais, em nome de sua eficiência e capacidade de promoção da justiça social, é preciso que ocorra a adoção de políticas específicas para negros e indígenas, evitando-se que tais contingentes se vejam excluídos das ações do poder público (PAIXÃO, 2005, p. 137-138).

Em sociedades cuja distribuição de bens e direitos já se encontra um perfil equitativo e homogêneo, qualquer redistribuição universal torna-se uma política possível e eficaz. No entanto, em sociedades muito desiguais, como a brasileira, as demandas trazidas pelos grupos minoritários apenas confirmam a teoria de que políticas universais de cunho liberal somente tendem a perpetuar as desigualdades já distribuídas (BRANDÃO, 2007, p. 17).

Não ao contrário, mas, com abordagem conceitual baseada originalmente no primeiro documento sobre política para negros organizado e entregue ao presidente em 1995 pela “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania, e a Vida”, as autoras Beghin e Jaccoud (2002) formulam que políticas sociais focalizadas em negros denominam-se políticas de ações afirmativas, e têm as seguintes peculiaridades:

São caracterizadas pelo fato de serem temporárias e focalizadas, ou seja, visam tratar de forma diferenciada e privilegiada por um espaço de tempo restrito os grupos historicamente discriminados. Seu objetivo é buscar garantir a igualdade de oportunidades adotando um tratamento preferencial para permitir que tais grupos alcancem um nível de competitividade similar aos demais grupos sociais. Outras características podem ainda ser observadas: as ações afirmativas podem ser produto de iniciativa do Estado ou da iniciativa privada e podem ter um caráter espontâneo ou compulsório (BEGHIN e JACCOUD, 2002, p.47).

Deve-se salientar igualmente que as políticas de ações afirmativas não podem minimizar práticas do âmbito subjetivo, onde opera o preconceito, os estereótipos e as discriminações. O novo fenômeno das iniciativas públicas de combate às desigualdades raciais precisa legitimar seus métodos não apenas com a produção de leis anti-racistas, ou com ampliação de acessos a bens públicos, mas enfrentar o terreno da iniquidade identitária vivida por negros e negras, com ações que desnaturalize a posição subordinada desse grupo social²⁵. A esse respeito, dado curioso revelou que no Censo 2010 houve um acréscimo significativo de pessoas que se auto-declararam negras no Brasil, o que para muitos reflete a diminuição da baixa auto-estima e negação identitária, um novo paradigma cultural, ideológico e educacional vivido por brasileiros, resultado das políticas afirmativas desse século.

²⁵ Segundo Relatório Anual das Desigualdades Raciais 2009-2010: O racismo corresponde à codificação ideológica daquelas predisposições preconceituosas e práticas discriminatórias dos indivíduos racistas contra os alvos de sua preterição e ojeriza. Tal ideologia pode se manifestar de modo mais ou menos erudito (ou pretensamente erudito), porém sempre atua no sentido de fundamentar a concepção de que alguns grupos de pessoas portadoras de determinadas formas físicas e étnicas são naturalmente superiores às outras, portadoras de outras aparências e culturas. Esta pretensa superioridade pode ser reivindicada pelos racistas em termos de vários aspectos: capacidade mental, sagacidade, psicológicos, força física, moral, artísticos, religiosos, culturais e estéticos. Porém, em todas estas variantes, o racismo atua no sentido da fundamentação ética das relações assimétricas de poder entre o grupo beneficiário da discriminação e os prejudicados por estas práticas. Assim, naquela lógica, por definição, os culpados pelas diferenças existentes seriam justamente as vítimas do racismo, visto serem consideradas inferiores em múltiplos sentidos. (CARVANO; PAIXÃO; ROSSETTO e MONTOVANELE, 2010, p. 21)

Sem propriamente documentar uma ampla polêmica que vem se dando no Brasil sobre a propriedade ou não das ações afirmativas, e em particular das políticas de cotas, a seguir tão somente nos referimos a distintas políticas educacionais de ações afirmativas para afro descendentes no Brasil do século XXI.

Dentre as políticas educacionais recentes, a nível federal, com benefício exclusivo e ou direto para população negra temos: Prouni, FIES, sistema de cotas, Afroatitude, Lei 10.639, Uniafro, apoio ao desenvolvimento da educação nas comunidades remanescentes de quilombos - Programa Brasil Quilombola, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para afro descendentes e Programa Diversidade na Universidade (PDU). Outras políticas como PROJOVEM e EJA apesar de beneficiarem, em sua maioria, jovens e adultos negros, não são direcionadas especialmente aos mesmos, daí não entendê-las como política pública de ação afirmativa para negros, e, portanto não discuti-las nesse trabalho.

Ademais, como discorreremos sobre políticas de educação, de antemão vale destacar que no período de 2000 a 2007 o Brasil aumentou 66% em gastos com educação, segundo o estudo *Education At A Glance*

(EAG) 2010, publicação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE. De acordo com o Observatório da Educação no Brasil “A Conferência Nacional de Educação (Conae) aprovou a ampliação de 1% do Produto Interno Bruto (PIB) do país destinado à educação ao ano, de forma que se atinja o patamar de 7% do PIB em 2011, e 10% em 2014”. Porém a campanha internacional que teve início em 1999 denominada “Campanha Global pela educação” reivindica que “que pelo menos 20% do orçamento nacional ou 6% do Produto Nacional Bruto (PNB) sejam destinados à Educação, e que esses fundos sejam devidamente aplicados”²⁶.

Vale destacar que atualmente o Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis, e modalidades de ensino, sendo 3,5 milhões de universitários (IBGE-PNAD 2010).

2.2 - Prouni (desde 2004) – normas em ANEXO II

O Programa Universidade para Todos foi criado em 2004 e é destinado à concessão de bolsa de estudo integral ou parcial para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior. Para concorrer às bolsas integrais o candidato deve ter renda familiar de até um salário mínimo e

²⁶ Para maiores informações sobre a campanha “Campanha Global pela Educação” ver site www.todospelaeducacao.org.br

meio por pessoa. Para as bolsas parciais (50%) a renda familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa²⁷.

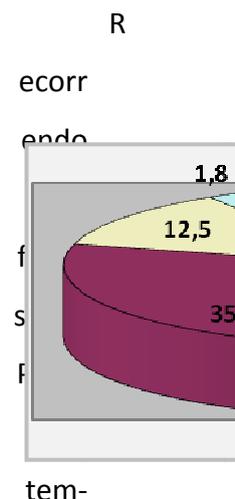
O Prouni não é exclusivo para negros, mas, segundo suas regras, de todas as bolsas concedidas a uma determinada universidade, deve haver um percentual de bolsas para negros e indígenas, no mínimo igual ao percentual da população da unidade da federação em que se encontra a universidade, o que deve estar de acordo com informações do último Censo do IBGE.

Diante dessas proposições, dados comprovaram que com PROUNI, só no primeiro semestre de 2005, o governo ampliou em 60% a oferta de vagas no ensino superior privado, alguns estudantes que tiveram bolsas integrais e aulas em turno integral, também se beneficiaram com outra bolsa, conhecida como permanência no valor de R\$ 300,00 mensais.

Apesar do Prouni não considerar somente raça como critério do benefício, e sim baixa renda e a frequência ao ensino médio em escola pública, “no período 2005–2007, o Prouni teria beneficiado cerca de 130 mil estudantes negros, ou 44% dos atendidos pelo programa. Estima-se que este programa atenda ao menos 350 mil estudantes negros até 2011” (JACCOUD, 2009, p.50). Dessa estatística presumi-se que os projetos sociais direcionados à população de baixa renda têm como maiores beneficiadores indiretos os negros, pois “qualquer que seja a dimensão escolhida (saúde, educação, emprego, renda, etc.), a situação da população negra é sempre pior do que a da média nacional, abaixo dos demais grupos da população” (THEODORO, 2007, p.1), assim, sempre é ela que enfileira os caminhos da dependência assistencial, que, diga-se de passagem, deveriam ser caminhos para direitos garantidos.

²⁷ Além disso, o candidato deve satisfazer a pelo menos uma das condições: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; ter cursado todo o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral na instituição privada; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública e que estejam concorrendo a bolsas nos cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Nesses casos não é considerado o critério de renda.

Fonte: Sisprouni-2011



se que o Prouni conta, atualmente, com 440.160 mil bolsitas afro decedentes, estando distribuído entre beneficiários da seguinte forma:

Fonte: Sisprouni-2011

Com a maior probabilidade muitos dos afro decedentes do Prouni são do sexo feminino, considerando que 51% dos bolsistas – sem considerar raça- são mulheres.

As políticas de ações afirmativas para negros na educação brasileira sublinham uma diversidade de formatos que terminam por reaproximar conjecturas quanto ao que teria melhor aplicação e resultado para sociedade e alunos. A verificação dos múltiplos desfechos de injustiça social vivida por negros nas instituições de ensino, concomitante ao amplo fenômeno de ampliação de vagas, produziu duas vertentes propositivas que buscam enfrentar e sanar o problema da disparidade entre negros e brancos, com os seguintes enfoques: uma preconiza a necessidade de interferência do governo no sentido de melhorar a qualidade da educação, a outra salienta a necessidade de intervenção do governo a fim de democratizar e expandir ainda mais as vagas no ensino. Note-se que não necessariamente a orientação por ações afirmativas, que consideram desigualdades sócio-raciais excluiriam a importância de investimento na

qualidade de ensino e na ampliação das matrículas. Tal debate muitas vezes sugere uma dicotomia e polarização de posições que não existe.

O caso é que mesmo com a universalização da educação básica²⁸ no Brasil (1980), e as recentes políticas educacionais de ampliação de vagas nas universidades, a situação dos negros é descrita ainda como deficitária e incerta, portanto, alargar o número de alunos matriculados não seria suficiente para incluí-los de fato. Para o aperfeiçoamento das políticas e programas de educação, no entanto, deve-se levar em conta, paralelamente à oferta de vagas, políticas de permanência e uma boa qualidade do ensino.

[...] após a expansão do ensino público brasileiro, durante o século passado, a média de escolaridade da população elevou-se, reduziu-se a taxa de analfabetismo e aumentou a matrícula em todos os níveis. Esses avanços, no entanto, não diminuiram a desigualdade entre brancos e negros (ROMÃO, 2005, p.50).

Partindo desses constitutivos, Soares S., et. al. (2005) comprovou empiricamente, através de pesquisa²⁹, que a escola com boa qualidade reduz as diferenças de desempenho entre alunos de raças e condições econômicas distintas, isso quer dizer que investir na melhoria de qualidade do ensino, e não apenas no aumento do acesso ao ensino, é fundamental para a melhora do desempenho dos alunos e acaba por neutralizar mais as diferenças sócio-econômicas e raciais.

As críticas relacionadas às conseqüências das políticas públicas de educação quanto ao avanço da ampliação de vagas nas Instituições de Ensino Superior- IES privadas através do Prouni perpassam pela questão da qualidade instrutiva oferecida nessas unidades de ensino, pois, as mesmas não associam necessariamente ensino, pesquisa, e extensão³⁰, bem como não capacitam criticamente o cidadão, e, proporcionariam, segundo algumas análises, por serem privadas, mais facilidades e menos exigência quanto a mérito do ensino e aprendizagem³¹. De fato em IES públicas 75% dos docentes são pós-graduados, com maioria de doutores, enquanto nas IES privadas, apenas 55% são pós-graduados, onde a maioria é de mestres. Por outra, 78,9% dos docentes das IES públicas trabalham em tempo integral, enquanto nas privadas a maior parte dos docentes são horistas e, apenas 21,5% têm dedicação integral (Censo da Educação Superior INEP- 2009).

²⁸ Educação básica no Brasil corresponde a ensino infantil, fundamental e médio, se conclui em média em 14 anos. Educação superior corresponde a graduação e pós-graduação.

²⁹ Pesquisa realizada de 1998 a 2001, em escolas estaduais e municipais, organizada por RANDALL e ANDERSON, abarcaram a cidade de Belo Horizonte, Santiago, México e Buenos Aires. (SOARES S., 2005)

³⁰ Constituição Federal, Art. 207: As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

³¹ Vale notar que o termo de adesão do Prouni com IES privada não poderá ser firmado se o desempenho da mesma for considerado insuficiente pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, nos termos de normas expedidas pelo Ministério da Educação.

[...] a questão que não se cala é aquela que indaga sobre a qualidade do benefício distribuído pelo Prouni em nome de maior equidade social. Qual é efetivamente a qualidade do ensino oferecido pelas IES privadas participantes do Programa? Como assegurar um padrão mínimo de qualidade? Quais as características e compromissos das IES envolvidas no Prouni?

As expectativas colocadas para a universidade no projeto de desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa, ainda que inserida no mundo globalizado com fortes determinantes do mercado, são de uma instituição em que a formação graduada, pós-graduada, a pesquisa e extensão são articuladas e orientadas por princípios que denotem clara responsabilidade social. A opção por privilegiar IES privadas, cuja maioria são faculdades ou centros universitários, desobrigados da pesquisa e extensão, parece indicar uma opção por flexibilizar e diversificar a oferta de estudos pós-secundários, de menor custo e mais sensíveis às urgências do mercado. (APRILE e BARONE, 2009, p.52).

A partir da experiência do grande aumento de vagas para o ensino básico em instituições públicas brasileiras, desde o século passado, e do novo movimento de ampliação de vagas no ensino superior, neste século, é cabível aferir conclusivamente que o determinante na equidade sócio racial-educacional não é apenas o acesso, mas sim a permanência e sua qualidade, seja pelo grau de ensino básico ou superior, sejam em uma instituição pública, ou privada.

Com o Prouni, também se critica a redução da capacidade de investimento do Estado na educação pública superior, pois, na verdade as vagas do Prouni são oferecidas em troca de benefícios às instituições privadas, alargando indiretamente, o processo de privatização de serviços básicos como a educação. De fato, o Estado brasileiro vem incentivando e criando facilidades para a abertura e expansão de IES privadas³², e “em contrapartida, tem restringido o apoio à manutenção e expansão do setor público federal, que também não goza de autonomia administrativa e financeira sobre seu orçamento” (APRILE; BARONE, 2009, p.5). De acordo com o Censo da Educação Superior³³ - 2009, das 2.314 instituições de ensino superior em funcionamento no País, 89,4% são particulares e 10,6% públicas, incluindo universidades federais, municipais e estaduais.

Os desafios da continuidade de Programas como o Prouni, denotam que mesmo com ações bem sucedidas corre-se o risco de restringirem-se a um determinado tempo, isto é, faz-se necessário ações mais holísticas que incluam benefícios educacionais à longo prazo, para além da conclusão passageira de uma graduação universitária.

³² “Entre 1994 e 2000, verifica-se aumento de 38% de IES no País, montante em que as privadas apresentaram crescimento de 58%, enquanto as públicas tiveram diminuição de 23%.” (SGUISSARDI, 2004 Apud APRILE; BARONE, 2009, p. 5). Em 2008 dos 5.080.056 milhões de estudantes universitários 74,9% estudavam em cursos particulares, enquanto 25,1% estudam em instituições públicas. Censo da Educação Superior- INEP 2008

Em 2009 da 2.314 IES, 89,4 eram privadas. Censo da Educação Superior- INEP 2009

³³ O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP, coleta informações sobre as instituições de educação superior (IES) em suas diferentes formas de organização acadêmica e categorias administrativas; os cursos de graduação presenciais ou a distância; os cursos sequenciais; as vagas oferecidas; as inscrições; as matrículas; os ingressos e concluintes, além de informações sobre as funções docentes.

A descontinuidade das políticas afirmativas não são resultados de avaliações negativas, ao contrário, em muitos casos, têm boas avaliações, mas, o governo não as mantém. Ao final de 2007, importantes e bem-sucedidos programas não encontravam garantias de continuidade, como é o caso do Brasil AfroAtitude, ou apresentavam uma trajetória marcada por descontinuidades, como são os casos do UniAfro e do Programa de Combate ao Racismo Institucional (JACCOUD, 2009, p. 232)

Se é verdade que a política de promoção da igualdade racial vem se fortalecendo ao longo da última década, tendo como marco a criação da SEPPIR, é também relevante avaliar que ainda não foi possível alçar esta temática ao campo das prioridades no projeto de desenvolvimento nacional. (IPEA - Boletins de Políticas Sociais: Acompanhamento e análise. n 19, 2009 p. 312)

A II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial em 2009 foi categoricamente marcada pela demanda de consolidação de políticas raciais permanentes, de Estado, e requereu mudanças como:

- Reformular o Programa Universidade para Todos (Prouni) e seus critérios de seleção e formação de turmas, priorizando o recorte étnico-racial e de gênero, buscando promover a inclusão educacional de jovens negros e indígenas;

Pesquisa realizada por Carvalho J.C. (2006), junto a 400 bolsistas Prouni no Estado do Rio de Janeiro, aponta, entre a maioria dos bolsistas, a percepção das seguintes dimensões sobre o programa:

- O Prouni é medida paliativa, mas que garante o acesso ao ensino superior;
- Não assegura, contudo, efetiva inclusão social aos bolsistas do Prouni;
- É medida que permite o acesso a universidades, mas sem assegurar a excelência acadêmica;
- Assegura o acesso ao ensino superior, contudo tem caráter paliativo, pois seria necessária uma reforma estrutural da educação básica pública;
- É medida ampliadora do acesso ao ensino superior não público;
- Permite o acesso a alunos da rede pública de ensino pela meritocracia;
- É medida favorecedora da diversidade no ensino superior;
- Permite igualdade de direitos entre bolsistas e pagantes;
- Enseja oportunidades de ascensão profissional e cultural dos mais pobres;
- Democratiza o ensino superior nas IES privadas (CARVALHO J. C., 2009, p.15).

Visto por esse ângulo, o acesso de pobres e negros nas instituições superiores de ensino no Brasil, é sem dúvida uma transição de cenário observada por todos, sejam eles beneficiários, cientistas sociais ou sociedade civil, que, ora hesita os ânimos, ora tropeça entre críticas e novos desafios encontrados. As desigualdades não foram superadas, mas os resultados positivos vêm sendo alcançados, ainda que se pareça retroceder em algumas etapas, tais como no inegável avanço do neoliberalismo na educação superior, ou na legitimação das condições precárias de ensino básico³⁴, quando se, através de cotas, indiretamente admite as dificuldades de entrada nas IES públicas. A concepção de ativistas e teóricos é a de

³⁴ Numa escala de zero a dez, o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica evoluiu, entre 2007 para 2009, de 4,2 para 4,6 em relação aos anos iniciais do ensino fundamental; de 3,8 para 4,0 em relação aos anos finais do ensino fundamental; e de 3,5 para 3,6 em relação ao ensino médio. O IDEB mede basicamente aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. (IPEA- 2010)

que houve avanços na inclusão social, de oportunidades, e identitária, há uma compensação mínima, porém não uma supressão dos problemas étnico-raciais, pois essas políticas garantem prioritariamente apenas a entrada, mas não a permanência e o sucesso na universidade. Segundo Lopes e Braga (UNESCO-2007) as políticas de permanência existentes são ainda muito restritas e curtas, baseadas num esquema conceitual e prático de projetos e programas e não de políticas.

O reconhecimento de que tenha ocorrido queda nas desigualdades em alguns indicadores recentes dos grupos de cor ou raça no Brasil não implica que tal movimento tenha ocorrido com uma intensidade suficiente para se poder dizer que as desigualdades entre brancos, de um lado, e pretos & pardos, de outro, tenham sido superadas ou, possam vir a sê-lo em um curto espaço de tempo.

[...] No que tange ao acesso ao ensino superior, o processo de redução das diferenças proporcionais entre os grupos não deve ocultar que o ponto de partida dos pretos & pardos era notoriamente modesto, fazendo com que os incrementos verificados ganhassem vulto no plano relativo (triplicaram entre 1995 e 2006), mas sem favorecer uma avaliação mais otimista sobre o incremento observado (PAIXÃO; ROSSETTO; MONTOVANELE e CARVANO 2010, p. 26).

Não obstante, o alcance das novas políticas de ações afirmativas de acesso à educação básica e superior perpassa fins que não condizem somente com a melhora do nível escolar ou da empregabilidade de negros e pobres, mas também modificam culturas, identidades, conhecimentos, percepções e participações na sociedade. Conforme o INEP (2009), o Brasil possui um total de 215.77 mil bolsistas universitários de financiamentos não reembolsáveis, e desses, 36.682 mil são do governo federal, do programa Prouni (25%), assim, com um aparato educativo mais presente, e um maior nível de informação e conhecimento, não se pode ignorar as mudanças embutidas.

As ações afirmativas em países como os EUA serviram como um meio de redução das distâncias sociais que separavam brancos e negros. Assim, entre 1978 e 2000, o percentual de negros entre juízes e advogados cresceu de 1,2% para 5,1%, entre médico de 2% para 5,6%, e entre professores de 2,6% para 6,1%. O hiato da taxa de desemprego de brancos e negros com mais de 16 anos, entre 1980 e 2000, caiu de oito para quatro pontos percentuais. (PAIXÃO, 2006, p. 143-144)

Em linhas gerais, o papel político e social desempenhado por programas como Prouni, tem sido relatado com aceites e moderações quanto ao seu resultado e decorrência. É evidente o alcance sistemático de suas diretrizes numéricas de conclusão de graduação universitária, porém julga-se tanto significativo quanto ainda insuficiente para sanar as desigualdades raciais que ainda persistem em educação - principalmente superior-, renda, trabalho, etc. Como vimos, pesquisa INEP- 2009 constatou um montante de 36.682³⁵ bolsistas Prouni, porém, através da pesquisa SIPS- Sistema de Indicadores de Percepção Sociais

³⁵ Segundo dados do governo, mais de 70% de alunos do PROUNI ganham bolsa integral- Dados contidos no documento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. 2009

(IPEA, 2010), alega-se que a quantidade de bolsas é insuficiente, segundo 84,2% dos entrevistados (IPEA pesquisou 2.773 pessoas).

Numa posição contrária e radical, alguns setores mais conservadores demonstram hostilidade às políticas com orientação inclusiva, e, recentemente, interpuseram Ação Direta de Inconstitucionalidade³⁶ que questiona Medida Provisória instituidora do Programa Universidade para Todos (Prouni), requerida respectivamente pelo Partido da Frente Liberal (PFL) – atual DEM – e pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen). Em contrapartida, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados lançou nota oficial, no ano de 2010, em apoio às políticas afirmativas para população afrodescendente e contra ADIN 3330 que é contra Prouni, e a ADIN 3197, que é contra a lei de cotas nos concursos vestibulares das universidades estaduais do Rio de Janeiro.

2.3 - FIES (desde 1999) - normas em ANEXO III

O FIES- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior consiste em um financiamento monetário de até 70% do valor do curso universitário em IES privadas. A dívida é paga em parcelas quando o indivíduo se forma, ficando seu vínculo mantido com o banco Caixa Econômica Federal³⁷.

Ele foi criado em 1999 no governo de FHC, e os critérios para o financiamento dos cursos para os alunos condiziam apenas com comprovação de baixa renda, porém, no ano de 2004, já no governo Lula, as normas do FIES incluíram novos requisitos³⁸ e ofereceram vantagem de 20% de pontos aos auto-declarados negros.

³⁶ n. 3.314 e 3.330

³⁷ O MEC é o Agente Supervisor e responsável pelas diretrizes e políticas educacionais, enquanto a Caixa Econômica Federal é o Agente Operador do FIES, administradora dos ativos e passivos, além de ser o único Agente Financeiro responsável pela concessão e manutenção dos financiamentos aos estudantes.

³⁸ O que mudou no FIES do governo FHC para o governo Lula: **Como era:** 3,5% de juros ao ano para os cursos considerados prioritários (cursos superiores de tecnologia, licenciaturas em física, química, matemática e biologia, cursos de medicina, engenharia e geologia) e 6,5% para os demais cursos. **Como ficou:** 3,4% ao ano para todos os cursos de graduação. Além da aplicação aos novos contratos, a redução da taxa de juros passa a valer também para o saldo devedor dos contratos antigos. Ademais, a Medida Provisória nº 517, de 30/01/2010 estabeleceu que os juros devem ser capitalizados mensalmente. Prazo para quitar a dívida **Como era:** O prazo de amortização do financiamento era de duas vezes o período financiado. **Como ficou:** O prazo de amortização do financiamento é aumentado para três vezes o período financiado. Período de carência **Como era:** Período de carência de 6 (seis) meses para início da fase de amortização. **Como ficou:** Período de carência dilatado para 18 (dezoito) meses para início da fase de amortização. Pagamento com trabalho **Como era:** Não existia essa possibilidade. **Como ficou:** Os estudantes que se formarem em cursos de licenciatura e medicina e optarem por atuar como professores da rede pública de educação básica (com jornada mínima de 20h semanais) ou como médicos do Programa Saúde da Família em especialidades e regiões definidas como prioritárias pelo Ministério da Saúde, poderão abater 1% da dívida a cada mês trabalhado. O estudante que, ao ingressar no curso de licenciatura, já estiver em efetivo exercício na rede pública de educação básica terá direito ao abatimento da dívida desde o início do curso. Carência na residência médica **Como era:** Não existia essa possibilidade. **Como ficou:** Os estudantes formados em medicina que optarem por ingressar em programas de residência médica credenciados pela Comissão Nacional de Residência Médica – CNRM e em especialidades prioritárias definidas pelo Ministério da Saúde, terão a carência estendida por todo o período

Atualmente, no caso de seleção entre um candidato branco e um que se declarar negro, o segundo terá prioridade. Se o mesmo ocorrer entre dois negros, o desempate será feito considerando o que tiver a mãe como chefe de família. Outra mudança é a retirada da obrigatoriedade de fiador e baixa de juros para 3,4 ao ano (ver todas as mudanças: nota 36). A partir de 2007, o governo anunciou que será possível uma articulação entre Prouni e FIES, os alunos que possuem bolsa parcial do Prouni poderão solicitar o FIES³⁹ como forma de financiar o restante da mensalidade do curso. Essa alteração é salutar na medida em que o Prouni converte o pagamento dos tributos das IES privadas em bolsas de estudo, ou seja, não há uma alocação orçamentária do governo para as bolsas do programa, há somente uma abstenção de arrecadação de impostos. Ressalte-se que o artigo 212 da Constituição brasileira define o percentual mínimo da receita de impostos que deve ser aplicado na educação pelos entes da Federação, por esta regra a União deve aplicar na educação no mínimo 18% de suas receitas, e os Estados e Municípios no mínimo 25%.

Embora se tenha estipulado coeficiente de vantagem aos negros, não foram encontrados dados sobre perfil dos beneficiários do FIES, relatórios e ou avaliação do programa FIES, o que se pode conjecturar que o financiamento estudantil ou não é considerado política de ação afirmativa por requerer pagamento posterior ao ano de conclusão da graduação, ou de fato é esquecida por avaliadores. Aliás, os documentos elaborados em conferências sobre o tema das desigualdades educacionais também não versam sobre financiamento em IES privadas, tais como FIES, apesar de existirem 2.069 IES privadas no Brasil (INEP-2009).

de duração da residência. Agente operador **Como era:** A Caixa Econômica Federal era o agente operador do Fundo. **Como ficou:** O agente operador do Fies passou a ser o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Agente financeiro **Como era:** A Caixa Econômica Federal era o único agente financeiro participante do Programa. **Como ficou:** Ampliação dos agentes financeiros: Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil. Valor máximo financiado **Como era:** Até 100% do valor da parte da mensalidade devida pelo bolsista parcial do Prouni à instituição de ensino. Até 100% do valor da parte da mensalidade devida à instituição de ensino pelo bolsista complementar matriculado em curso prioritário (cursos superiores de tecnologia, licenciaturas em física, química, matemática e biologia, cursos de medicina, engenharia e geologia) ou em curso avaliado pelo ENADE com os conceitos 5 ou 4. Até 50% do valor da parte da mensalidade devida à instituição de ensino pelo bolsista complementar matriculado em curso avaliado pelo ENADE com o conceito 3. Até 75% do valor da mensalidade total do curso para o estudante, não bolsista do Prouni, matriculado em curso prioritário. Até 50% do valor da mensalidade total do curso para o estudante não bolsista do Prouni, matriculado nos demais cursos. **Como ficou:** Até 100% da mensalidade: alunos de cursos cujas mensalidades comprometam 60% ou mais da renda familiar bruta per capita. Até 75% da mensalidade: alunos de cursos cujas mensalidades comprometam entre 40% ou mais e inferior a 60% da renda per capita. Até 50% da mensalidade: alunos de cursos cujas mensalidades comprometam entre 20% ou mais e inferior a 40% da renda familiar bruta per capita. - Estudantes dos cursos de licenciatura poderão financiar 100% da mensalidade e estudantes bolsistas parciais ou complementares do Prouni poderão financiar integralmente a outra parte da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. Fases de pagamento do FIES **Como era:** Enquanto frequenta o curso: o estudante pagava até R\$ 50,00 a cada 3 meses, como Carência: Duração de 6 meses (taxa de R\$ 50,00 a cada 3 (três) meses). Fase 1: Duração de 12 meses (valor igual ao valor mensal que era pago à instituição de ensino referente ao último semestre financiado). Fase 2: Duração igual a duas vezes o tempo de financiamento (parcelas iguais, descontados os valores pagos durante o financiamento, carência e a fase 1). **Como ficou:** Enquanto frequenta o curso: O estudante pagará até R\$ 50,00 a cada 3 meses, como abatimento de parte dos juros incidentes sobre o financiamento. Carência: Duração de 18 meses (taxa de R\$ 50,00 a cada 3 meses). Fase de amortização: Duração igual a três vezes o tempo de financiamento acrescidos de 12 meses (parcelas iguais, descontados os valores pagos durante o financiamento e carência) Contratação do financiamento pelos estudantes **Como era:** O estudante interessado em contratar financiamento devia se inscrever para participar do processo seletivo em período estabelecido por Portaria. **Como ficou:** As inscrições no FIES passaram a ser feitas em processo contínuo, ou seja, o estudante que necessita financiar seus estudos pode recorrer ao Fundo em qualquer período do ano.

³⁹ Os recursos do FIES são oriundos de dotações orçamentárias do MEC, contemplados no Orçamento Geral da União, retorno de financiamentos, e recursos de loterias não utilizados pelo antigo Programa de Crédito Educativo – PCE.

Sabe-se somente que em 2009, dos 1.09.532 milhão de beneficiários de financiamentos estudantis reembolsáveis, 652.500 mil eram do FIES, ou seja, 64%. Comparado ao Prouni, temos 36.682 mil bolsistas contra 652.500 mil do FIES (INEP-2009).

2.4 - Sistema de Cotas (desde 2002)

A polêmica ao redor do sistema de cotas para negros na universidade também é lugar de destaque na pauta pública contemporânea sobre políticas sociais de educação no Brasil. As manifestações e movimentos contrários e favoráveis às cotas ainda são exaustivamente debatidos e evidenciam argumentos sobre a questão das desigualdades raciais e da chamada discriminação positiva, ver nota 39⁴⁰, GOMES F.S. (2008); PINHEIRO (2007), entre outros.

Enquanto perduram as indefinições do executivo federal para que seja aprovada lei de reserva de 50% das vagas à oriundos de escolas públicas e percentuais para minorias étnicas, a autonomia universitária de instituições federais, municipais e estaduais deram conta de praticar, a seus modos, o sistema de reserva de vagas para negros e pobres. Assim, os critérios discriminatórios e percentuais de reserva variam de universidade para universidade, e prevalecem com a dinâmica de privilegiar estudantes oriundos de escolas públicas, incluindo também o critério racial, obrigatório ou não.

Em suma, não se esperou incentivo federal ou determinação de legislação nacional para implantar as cotas, em determinadas situações há legislações aprovadas nas esferas estaduais ou municipais, mas na maioria dos casos, o emprego do sistema de cotas é fruto de iniciativas da própria universidade, tomadas

⁴⁰ Muitos são os argumentos prós e contra as cotas, a seguir elencamos alguns a favor e logo após, contra: “a) baixo número de negros e pardos nas universidades, principalmente em cursos mais concorridos; b) pagamento de uma dívida social pelos séculos de escravidão; c) a exclusão de alunos de escolas públicas e pobres nas universidades; c) os compromissos internacionais firmados pelo Governo Brasileiro; d) assegurar a brancos e negros igualdade de acesso ao mercado de trabalho; e) ao que dispõe a Constituição da República Federativa do Brasil, quanto a erradicar a pobreza e reduzir desigualdades sociais e regionais. Há também fortes correntes contra cotas para negros e alunos oriundos de escolas públicas com argumentos convincentes, o que demonstra que o tema é bastante complexo. A seguir elenca-se argumentos utilizados contra o sistema de cotas:

1) instalar no país um racismo, visto que o sistema passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da pele, pela raça (ARBACHE, 2006 e MANIFESTO CONTRA AS COTAS, 2006); 2) representa ameaça à idéia de que todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza (Artigo 5º da Constituição) e que deve-se construir serviços públicos de qualidade (como educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos) como caminho para o combate à exclusão social; (ARBACHE, 2006) 3) as cotas subvertem o princípio do mérito acadêmico para ingresso na universidade, requisito considerado justo diante das condições em que se encontra o país. Anualmente há uma demanda de 2 milhões de jovens aptos a ingressar na universidade e apenas uma oferta de pouco mais de 500 mil vagas; (ARBACHE, 2006) 4) as cotas constituem uma medida que atinge as conseqüências do problema, uma vez que a causa esta na péssima qualidade do ensino público básico, além de que poderá fazer com que o governo se exima da responsabilidade de investir no ensino; (PINTO, 2007) 5) as cotas baixam o nível acadêmico das nossas universidades, uma vez que não estão entrando os melhores alunos e os que estão entrando estão menos preparados; (ARBACHE, 2006) 6) alunos cotistas, pelas dificuldades financeiras, terão maiores dificuldades para acompanhar o curso, ocorrendo uma diminuição na qualidade de ensino; (PINTO, 2007) as políticas de cotas devem ser provisórias, entretanto sem nenhuma medida para que o problema seja revertido tende a se tornar permanente, (SOWEL, 2004).78) A indefinição da identificação racial dos estudantes, visto que vivemos num país de mestiços (ARBACHE, 2006).” (PINHEIRO et al, 2007, p. 7-8)

em deliberações nos conselhos universitários, daí a variedade de circunstâncias. Por exemplo, a UNB⁴¹ reserva 20% das vagas para candidatos negros, mas não reserva para alunos de escola pública. Já a UEL⁴² reserva 40% para estudantes de escolas públicas e 20% desse percentual a auto-declarados negros. A UEA⁴³ reserva 60% das vagas para oriundos de escola públicas, e 4% para indígenas. A UFES⁴⁴ reserva 50% das vagas para escola pública e 5% para pretos, e não pardos. (BRANDÃO, 2007). Com essa variedade de condições, as avaliações sobre a situação dos estudantes afro descendentes, após a implantação da reserva de vagas, têm permitido algumas generalidades e contradições, o que é comum em avaliações de políticas em grandes países como é o caso do Brasil.

Lembremos que em sua origem, a consideração positiva do Supremo Tribunal Federal em 2001 sobre o princípio da ação afirmativa, impulsionou a primeira universidade a instituir as cotas no Brasil, que foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no ano de 2002. E, com o passar do tempo, todos os estados da federação foram, ao seu modo, aderindo. Na formulação do Estatuto da Igualdade Racial, apresentado ao congresso nacional pelo senador Paulo Pain (PT/RS)⁴⁵ em 2000 também já se previa o estabelecimento de cotas para negros no acesso ao ensino superior.

Em termos de adesão às cotas, no semestre de 2007 verificamos que 37 universidades públicas já haviam adotado o sistema: eram 21 instituições operando com dois critérios complementares a serem observados simultaneamente: raça e origem escolar, 7 instituições adotaram o modelo cotas raciais e sociais independentes, e 9 universidades operaram com reserva exclusiva para negros. Em 2009, o número foi para 52⁴⁶ instituições públicas de ensino superior adotando o sistema de cotas, ou bonificação para alunos negros- No Brasil existem 245 IES públicas (INEP- 2009).

O modelo por bonificação, por sua vez, não define um percentual de vagas reservadas para alunos negros ou oriundos do sistema público de ensino, mas cria um sistema em que os alunos recebem, com base em seu histórico escolar ou autodeclaração racial, uma quantidade de pontos que serão somados ao reSudestestado de seu exame de seleção. Existem no Brasil duas modalidades de sistema de bonificação: uma que afere pontos para alunos oriundos de escola pública e outra que o faz para alunos de escola pública e alunos negros, podendo ou não ser cumulativos (JACCOUD, 2009, p.187).

Das 425 universidades públicas, 94 federais, 84 estaduais e 67 municipais. (Censo da Educação Superior- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- 2009).

⁴¹ Universidade de Brasília

⁴² Universidade Estadual de Londrina

⁴³ Universidade do Estado do Amazonas

⁴⁴ Universidade Federal do Espírito Santo

⁴⁵ Partido dos Trabalhadores- Estado do Rio Grande do Sudeste

⁴⁶ Dados contidos no documento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana. 2009

Avaliações recolhidas de entrevistas e bancos de dados estatísticos sobre sistema de reserva de vagas para afro descendentes nas universidades públicas brasileiras evidenciaram:

- ✓ Ao longo do tempo, as cotas têm tido uma aceitação maior por parte dos discentes e docentes.
- ✓ Há uma mudança significativa no perfil racial dos cursos mais elitizados.
- ✓ Há ausência de avaliações e dados padrões por parte das instituições sobre seus próprios sistemas de cotas (LOPES; BRAGA, 2007).
- ✓ A relação entre renda e desempenho ainda são óbvias, os alunos com mais renda apresentam melhores desempenhos, porém, a distância entre os rendimentos de cotistas e não cotistas vem se encurtando ao longo do tempo, ou seja, fazer com que o cotista esteja e saia no mesmo patamar de eficiência e conhecimento que os não cotistas é um desafio para universidade- caso da UERJ (BRANDÃO, 2007).
- ✓ Em média, no período de 2002 à 2007, estima-se que 7.850 vagas foram reservadas para estudantes negros, “esse é um número ainda restrito, considerando-se que, segundo dados do Censo Educacional de 2005, as universidades públicas brasileiras realizam anualmente 331 mil matrículas” (THEODORO et. al., 2008, p. 149).
- ✓ Os cotistas que participam de programas de permanência mudam para melhorar sua atuação, contanto que esses programas proporcionem não apenas recursos financeiros, mas, sobretudo intelectuais, pois, a maior defasagem constatada entre os cotistas não é objetivamente a renda para se manterem, e sim a falta de vivências culturais e de conhecimentos básicos como português, redação, matemática, física, química, língua estrangeira, etc. Em muitos casos, o programa de permanência inclui financiamento, reforço escolar e atividades educativas, onde nem todos os beneficiados recebem financiamento, mas todos que recebem devem freqüentar os cursos e atividades do programa (BRANDÃO, 2007).

O programa de permanência na UERJ constatou que a maior defasagem entre os cotistas é a de conhecimentos básicos em matemática, português, informática, química, física, filosofia, redação, língua estrangeira, cultura em geral, e assim criou um sistema em que o aluno uma bolsa no valor de R\$ 190,00, durante 1 ano, mas, deve cumprir 90 horas de atividades e cursos oferecidos, por semestre.(BRANDÃO, 2007)

- ✓ São evidentes as dificuldades relativas a transporte, alimentação e moradia para os cotistas, inclusive os de outras cidades.
- ✓ O nível de reprovação por falta é maior entre não cotistas, o que sugere um esforço maior entre cotistas para não desperdiçar as oportunidades (caso da UERJ (BRANDÃO, 2007).
- ✓ Dados da Universidade Estadual do Norte Fluminense apontaram que no vestibular de 2003 as notas de ingresso no vestibular de engenharia entre cotistas da rede pública, apresentaram um

índice muito semelhante às notas de cotistas afrodescendentes de rede pública, porém a menor nota é a dos cotistas negros de rede pública. Verifica-se, no entanto, que no curso de medicina veterinária, a maior média de coeficiente de rendimento é a dos cotistas negros, e a menor é de cotistas da rede pública, isso quer dizer que, “a hierarquia da nota de entrada, não se confirma na hierarquia de desempenho acadêmico na universidade” (MATTA; BRANDÃO, 2007, p.55). Notas de ingresso no vestibular e desempenho acadêmico variam muito de região e curso, onde nem sempre os cotistas estão em posição de desvantagem. Segundo essa pesquisa, o percentual de evasão entre cotistas e não cotistas tem pouquíssima diferença, desfazendo, portanto o mito de que cotistas não conseguiriam se manter na universidade.

- ✓ Outro exemplo são os dados da Universidade Federal da Bahia, que comprovaram que em 11 dos 18 cursos de maior concorrência, os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento melhor ou igual aos não cotistas (QUEIROZ; SANTOS, 2007).
- ✓ Mesmo quando se observa curso a curso, as diferenças de escore entre as categorias de acesso à universidade são pequenas.
- ✓ Alguns projetos e programas realizados com estudantes cotistas nas universidades ampliam a visibilidade da instituição e demonstram que os alunos em geral estão compreendendo mais sobre o sentido de ser negro no Brasil.
- ✓ As cotas produzem um corpo discente marcado pela diversidade e aumentam a possibilidade de trocas culturais na academia. Na UnB, constatou-se um acréscimo substancial da presença da população afro descendente: o percentual de estudantes negros matriculados passou de 2,0% em 2004, para 12,5% em 2006, na UFBA chegou a 30% e na UNICAMP a 4%. (THEODORO et. al., 2008).
- ✓ Através das cotas, rompe-se a lógica de que negros só concorrem às carreiras de menor prestígio social. “A principal mudança apontada está nos cursos mais concorridos como Medicina, Odontologia e Direito onde ocorreu um aumento em torno de 100% de inclusão de alunos pelo sistema de cotas, o que permite revelar que nestes cursos, simplesmente dobrou o número de alunos oriundos da escola pública” – caso da Universidade Estadual de Londrina (PINHEIRO et. al., 2007, p. 14).
- ✓ Houveram mudanças positivas no discurso interno acadêmico, nas posturas pedagógicas e na estruturação de currículos, fomentando o debate público sobre desigualdades e colocando as pessoas mais envolvidas e responsáveis por suas condições sociais (BRANDÃO, 2007), ainda que, em muitos casos, nem se toma conhecimento de quem é ou não contemplado pelas cotas; “Na maioria das instituições, foram criadas novas disciplinas, programas de apoio acadêmico ou

espaços de promoção da integração dos alunos cotistas à vida acadêmica” (THEODORO et. al., 2008, p. 150).

- ✓ Uma tendência geral foi a entrada na universidade de alunos com perfil sócio-econômico mais baixo, com maior necessidade de trabalho e menor escolaridade dos pais (SILVA, DUARTE e BERTULIO, 2007).
- ✓ Pesquisa feita com professores da Universidade Estadual de Londrina identificou que 58% deles não precisaram realizar nenhuma mudança no desenvolvimento da disciplina, não constatando dificuldade por parte dos cotistas no acompanhamento da matéria, ou seja, não há perda de qualidade no ensino e nem eliminação de mérito.
- ✓ Mesmo com cotas, identifica-se que uma das maiores dificuldades é a oportunidade de ingresso no vestibular, devido às poucas vagas, à alta concorrência, e às condições precárias do ensino básico (PINHEIRO et. al., 2007).
- ✓ De acordo com o último Censo da Educação Superior (2009), 36.294 mil alunos ingressaram em universidades públicas por sistema de reserva de vagas. Desses que ingressaram por reserva de vagas, 25% ocorreram por reserva de vagas para negros, enquanto 69% para procedentes do ensino público e 4% para estudantes com renda familiar baixa.

Essas disposições representam uma verdadeira mudança no hiato entre negros e brancos na educação superior. Vemos que a consideração da raça como elemento para a definição do acesso à universidade pública auxilia de fato o alcance da igualdade racial, pois dá chances efetivas aos indivíduos. A pouca diferença de média de rendimento, coeficiente de escore, evasão, desistência de disciplinas, e média de notas no vestibular entre os alunos contemplados e não contemplados por cotas, reforçam a hipótese de que dentro da oportunidade que foi dada aos negros, não existe um abismo que os separe dos brancos, ao contrário, em muitos casos, os cotistas se encontram em maior ou igual patamar de qualificação.

Salienta Paixão (2006) que as políticas afirmativas e as cotas devem ser acompanhadas por permanentes instrumentos de monitoramento, e que o tempo necessário de duração dessas políticas nas universidades brasileiras é ainda desconhecido:

O ideal é que as políticas de cotas tenham um tempo definido de validade, fazendo com que não se prolonguem eternamente. Contudo, seria prematuro apontar a priori qual seria esse tempo, tendo em vista a dimensão das desigualdades raciais existentes e o fato de ser impossível prever como evoluirá o problema do preconceito racial e do racismo no Brasil (PAIXÃO, 2006, p.143)

Notórios e positivos avanços na experiência do sistema de cotas, no entanto, não foram suficientes para sensibilizar alguns membros do parlamento brasileiro, e no início de 2010 foi convocada audiência pública para debater a ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) ajuizada pelo

Partido Democratas (DEM) em 2009, contra a medida de cotas para negros nas universidades públicas. Os argumentos dessa ação sintetizam pontos recorrentes levantados pelos opositores⁴⁷, porém, o inovador foi que a partir de então, os debates favoráveis tiveram fundamentos nas avaliações do sistema de cotas, já instaurados há 7 anos. Juridicamente nada foi julgado, e, permanecem aguardando julgamento no STF outras ações de contestação da constitucionalidade de cotas na educação. Pelo país, foram identificados 32 casos julgados em segundo grau sobre sistema de cotas, envolvendo ações cíveis em mandados de segurança para a implementação de cotas, e pode-se constatar o entendimento dos integrantes do poder judiciário como favorável às cotas (IPEA-2009).

O reconhecimento dos benefícios sociais promovido pelas cotas, não é considerado por todos positivo, no entanto, qualifica o debate no sentido da apresentação de dados desmistificadores acerca da presença de estudantes afro descendentes no ensino superior público, e, não põe fim aos desafios encontrados. Diante das avaliações, algumas recomendações são feitas no sentido de melhorar e complementar o sistema de cotas. Resolução da II Conferência Nacional da Promoção da Igualdade Racial – CONAPPIR (2009), eixo educação: sub-eixo cotas:

⁴⁷ **Argumento contra:** 1. Inexistência biológica de raças: uma vez comprovada a inexistência genética de raças, não haveria sentido em classificar os indivíduos segundo este critério; no caso brasileiro, a ancestralidade genômica africana seria característica da maior parte da população, não tendo relação direta com sua aparência. 4. A ADPF é um tipo de ação a ser apresentada perante o STF e que tem por objeto “evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, reSudestete de ato do Poder Público” (Lei no 9.882/1999). 5. É igualmente objeto da referida audiência a análise do Recurso Extraordinário no 597.285/RS, interposto contra a decisão do Tribunal de Justiça/RS, que julgou constitucional o sistema de cotas em curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 6. Conforme a Lei no 9.882/1999, que trata do processo e do julgamento da ADPF, “A decisão terá eficácia contra todos e efeito vinculante relativamente aos demais órgãos do Poder Público”(Art. 10, § 3o) e “A decisão que julgar procedente ou improcedente o pedido em arguição de descumprimento de preceito fundamental é irrecorrível, não podendo ser objeto de ação rescisória” (Art. 12). 7. Dignidade da pessoa humana (Art. 1o, caput); preconceito de cor e a discriminação (Art. 3o, inciso IV); repúdio ao racismo (Art. 4o, inciso VIII); direito universal à educação (Art. 205); autonomia universitária (Art. 207, caput), entre outros (DEM, 2009). Igualdade Racial 289 2. Caráter ilegítimo de atos que operem como indenização pela escravidão: não se poderia defender a indenização ou as ações congêneres para reparar os danos provocados pela escravidão, haja vista que nem os agressores nem os diretamente agredidos poderiam ser penalizados ou beneficiados por seus efeitos. 3. Riscos na adoção de modelos estrangeiros: haveria riscos de adoção de critérios de diferenciação racial baseados em realidades estranhas ao contexto nacional, como exemplificariam a experiência de Ruanda e dos Estados Unidos da América. No primeiro, a diferenciação teria provocado ódio entre os grupos nativos, desencadeando uma tragédia sem precedentes. No segundo, a adoção de cotas raciais teria decorrido da segregação criada pelo Estado, o que não teria ocorrido no Brasil. 4. Manipulação de dados estatísticos: haveria utilização arbitrária da categoria “parda” na apresentação dos dados estatísticos nacionais de maneira a corroborar com o argumento da exclusão social dos negros. Ademais, as diferenças entre negros e brancos decorreriam da situação social e se tornariam desprezíveis se a comparação ocorresse com indivíduos de cor diferentes com mesmo perfil social. 5. Impossibilidade de identificação racial no Brasil: devido à miscigenação, não seria possível identificar quem é negro no Brasil estando, pois, desqualificada a possibilidade de instituir programas baseados na raça. 6. Pobreza como determinante da exclusão: a cor da pele não seria causa do limitado acesso a direitos por parte da população, pois a exclusão social estaria relacionada à condição financeira dos indivíduos negros, notadamente maioria entre os pobres. **Argumento a favor:** i) o sistema de cotas é um importante instrumento para superar a desigualdade racial na educação superior, que não tem sido eficazmente debelada pela expansão e melhoria do ensino;12 ii) a ação afirmativa não afronta o princípio da igualdade, tornando-se antes uma exigência para seu efetivo cumprimento; iii) o desempenho dos alunos beneficiários de política de cotas, em geral, alcança ou supera a média do corpo discente, não havendo nenhum prejuízo para a qualidade dos cursos;13 iv) o processo que marcou a adoção do sistema de reserva de vagas nas instituições de ensino tem ocorrido de forma democrática, com discussão interna e por meio de deliberações de órgãos colegiados, expandido-se por decisão autônoma das comunidades acadêmicas; v) há consistência estatística do sistema de classificação baseado na cor/raça, validada pela convergência da situação social; vi) verifica-se boa aceitação do sistema de cotas pelas comunidades universitárias, ao contrário do que previam os opositores da política. (IPEA Boletins de Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 19-2009 p. 291-292)

- 15. Ampliar programas de ação afirmativa nas Instituições Públicas de Ensino Superior, visando à elaboração de um programa nacional de permanência de estudantes cotistas no ensino superior desde seu ingresso até a conclusão do curso.
- 67. Criar mecanismos que possibilitem a aprovação da lei de cotas e para que as Instituições de Ensino Superior (IES) particulares adotem políticas de ações afirmativas de acesso e permanência, com recorte de gênero e étnico-racial.
- 68. Criar mecanismos para aprovação da política de cotas para a população negra, indígena e estudantes da Rede Pública no ingresso às universidades públicas federais e estaduais, inclusive nos cursos de pós-graduação, lato e strictu sensu, bem como nas escolas federais, estaduais e concursos públicos.
- 69. Criar sistema de controle, com fiscalização e apoio do Ministério Público, para o acompanhamento do processo de concessão de cotas e bolsas de ensino, visando o atendimento ao real objetivo dos programas sociais na área da Educação.
- 70. Criar mecanismos que garantam a ampliação do número das bolsas de iniciação científica para estudantes cotistas.
- 71. Criação de cotas para promoção da cultura negra e indígena em projetos sociais patrocinados pelas instituições públicas.

2.5 - Brasil AFROATITUDE (de 2004 à 2007) – (ANEXO IV)

Em colaboração às cotas, foi lançado no ano de 2004, pelo governo federal, o Programa Brasil Afroatidade, que operou através de um termo de cooperação de 2 anos com as universidades públicas, e assim ofereceu bolsa de estudos para alguns alunos negros cotistas dessas instituições. O Afroatidade foi concebido com objetivo de responder a duas lacunas: a carência financeira dos alunos afro descendentes que entraram na universidade pública pelo sistema de cotas, e a falta de conhecimento por parte da população no campo das relações entre AIDS, população negra e racismo⁴⁸.

Foram proporcionadas 50 bolsas para alunos em cada uma das universidades que faziam parte de programa, o que totalizou 500 alunos atendidos em 10 universidades. As bolsas eram de pesquisa, tal qual formato Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC coordenado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPQ, e os projetos tinham que se relacionar com os temas de racismo, epidemia de DST/AIDS, direitos humanos, gênero e ou sexualidade. A ajuda de custo foi no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) por mês, durante o período de dez meses.

⁴⁸ Objetivo geral: instituir o Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros - Brasil Afroatidade em parceria com Universidades que possuam Programa de Ação Afirmativa para negros e que adotam o regime de cotas para acesso dessa população. Esse Programa visa ao fortalecimento da resposta setorial de combate à epidemia e das práticas de implementação de ações afirmativas inclusivas, sustentáveis e permanentes, por meio do apoio a ações diversas nos âmbitos acadêmico e assistencial, destinadas a estudantes universitários negros e cotistas, socialmente precarizados. No primeiro momento, o programa está voltado para a construção de uma rede de universidades que desenvolvem programas de ações afirmativas e com cotas para negros. No entanto, não se encerra apenas neste campo, pois pressupõe encarar a questão das ações afirmativas e a luta contra o HIV/Aids como uma estratégia que envolve diferentes atores sociais. Nessa perspectiva, pretende-se estimular o protagonismo da população negra, no sentido de pensar e executar ações pertinentes à desconstrução do racismo e do preconceito tanto quanto aos negros de modo geral, quando às pessoas vivendo com AIDS.

A política de bolsas de permanência parte do princípio de que após o ingresso na Universidade, outra dificuldade se apresenta:

A Universidade não se importa com a permanência do estudante, ninguém nunca perguntou como você ia tirar xerox; se você tinha tomado café para agüentar o dia inteiro etc. Chega a ponto de você lutar muito por uma coisa e ter que desistir no meio do caminho, como eu mesmo pensei em desistir. Várias vezes eu pensei: como eu venho na próxima semana? Como eu vou comer na rua? Não consegui bolsa Pibic. Não consegui bolsa alimentação. Eu me perguntava: Como esta diversidade que está dentro da Universidade sobrevive?" (Ex-aluno da Cooperativa Stive Biko, Aluno de C. Sociais Apud LOPES; BRAGA, 2007).

No final de 2006, apesar de avaliado como bem sucedido em seus objetivos, o programa Afroatitude não foi mantido pelo governo federal, e, apenas 3 universidades prosseguiram com o ele, a partir de verbas próprias (JACCOUD, 2009).

Diante da ausência da União, vale notar que muitas universidades ficaram sem projeto de permanência, mas outras demonstraram acolher inúmeras iniciativas por parte dos Estados, de Fundações e de ONGs, buscando proporcionar formas de manutenção aos estudantes negros, cotistas ou não. Na UFBA, por exemplo, em 2007, os programas de permanência eram os seguintes: Brasil Afroatitude, Incentivo à Permanência, Conexões de Saberes, UNIAFRO e Odara Ô Ilê Awá, provenientes de diferentes instituições como Fundação Palmares, Secretaria Municipal da Reparação, Fundação Clemente Mariani e Governo Federal. Igualmente, o restaurante e a residência universitária contribuem para permanência dos cotistas, mas, não são voltados unicamente para benefício de negros, e sim, dos que comprovarem baixa renda e distância de moradia. Alguns Núcleos de Estudantes Negros Universitários- NEABs também demonstram iniciativas alternativas e informais de permanência, como é o caso do NENU na UFBA e do NEAB na UFAL onde os cotistas se reuniam para dividir alimentação, xerox de textos, cartões de passagem, etc. (LOPES; BRAGA, 2007).

Dentro da perspectiva qualitativa, as bolsas do Afroatitude representaram um grande acréscimo intelectual e político na vida dos cotistas, pois os mantiveram de frente com projetos de pesquisa e extensão que trabalham freqüentes temas ligados às desigualdades raciais e sociais do Brasil. Nesse caminho, o sistema de cotas, aliado às bolsas de pesquisa e permanência do Afroatitude, afirmam um conjunto de sentidos culturais e históricos que podem estar contribuindo para o empoderamento de jovens negros universitários, pois trazem reflexões sobre dificuldades e coletividades negras, em detrimento de um imaginário de individualidade e merecimento, provocado pela imensa disputa no vestibular.

Os ganhos vão desde o processo de formação acadêmica que o projeto prima, pois os alunos participam diretamente de projetos de ensino, pesquisa ou extensão, até a formação de uma consciência de ser negro na sociedade atual, bem como de se tornar um

multiplicador de informações sobre a prevenção das DST/AIDS. Isso se reflete em seminários, com apresentação de trabalhos de alunos, publicação de textos, campanhas voltadas para a comunidade acadêmica e local, ou seja, o projeto UEL/AfroAtitude e Uniafro apresentam uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que colocam o aluno como produtor do conhecimento, fazem dele um extensionista nato. (FERNANDES, 2006, p. 04)

Programas de ações afirmativas esboçam muitas dificuldades, considerando o tamanho das desigualdades raciais no Brasil e o recente contato com o tema das políticas públicas para afrodescendentes. Por pesquisa bibliográfica relatando as diversas experiências do Afroatidade nas universidades, as principais críticas, quanto ao Programa, dizem respeito ao pouco tempo de bolsa (10 meses); ao baixo valor da bolsa (R\$ 241,51 mensais); à poucas bolsas no país inteiro (500); e à necessidade de existência de outros programas de permanência que contemplem outros objetos de estudo. O Programa durou até o ano 2007.

2.6 - Lei 10.639-2003- Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira

A Lei 10.639 foi aprovada no ano de 2003, e institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio de todo o país. Ela prevê uma atuação efetiva na formação docente, tendo, o governo e as escolas, responsabilidades concretas com a promoção de cursos de formação e capacitação de professores, bem como com a produção de material didático relacionado ao tema.

Historicamente, em julho de 1985, o primeiro encontro estadual “O Negro e a Constituinte”, realizado pelo movimento negro na assembléia legislativa de Minas Gerais, já apresentava a reivindicação de acrescentar na Constituição de 1988 a exigência de uma educação combativa ao racismo, que assegurasse a “obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil, como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural” (MACHADO; SILVA, 2008, p. 6).

Contudo, essa lei só veio a ser regularizada em 2003, e integrada, não à Constituição, mas à lei de diretrizes e bases da educação nacional. Há que se dizer também, que ela foi precedida por outras leis municipais e estaduais que, de uma forma outra, já reconheciam o papel do Estado no combate à discriminação por meio de ações educativas (NUNES, 2010).

Apesar dos extensos elogios de intelectuais e militantes quanto ao papel inovador e fundamental da aprovação dessa lei, atualmente sua aplicação tem sido alvo de muitas críticas, pois ao tempo em que se faz

elementar, pouco tem saído do papel. Portanto muitos autores têm destacado a gama de dificuldades na adaptação das escolas e professores à nova grade curricular:

- ✓ Há um reduzido número de especialistas em História africana no Brasil.
- ✓ Poucos cursos de graduação universitária em História incluem disciplinas de formação em História da África.
- ✓ Há uma ausência de critérios e conteúdos na normatização da lei, resultando em experiências distintas que muitas vezes não condizem com o esperado.
- ✓ Muitas escolas a nível municipal e estadual têm dificuldade de lidar com a exigência dessa lei, pois não dispõem de profissionais e ou recursos financeiros suficientes.
- ✓ Não há uma articulação homogênea de Estado, Município e União com relação às verbas destinadas aos cursos e a produção de material didático.

Em 2008, a lei 10.639/03 foi substituída pela lei 11.465/08 que inclui o estudo sobre o povo indígena em sala de aula, alterando mais uma vez o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/1996, ficando com a seguinte redação:

- 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 brasileiras.

Há muitas críticas ao Programa concernentes ao baixo empenho do Estado na capacitação de professores para aplicação coerente da lei nas escolas e universidades, ou seja, no que diz respeito à universalização da lei.

De 2003 a 2005, foram poucas intervenções do governo, dados apontam que em 2005, um milhão de exemplares da cartilha das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnorraciais foram distribuídos pelo MEC a todos os sistemas de ensino no território nacional, seu texto foi também disponibilizado em domínio público. De acordo com a II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2009), é necessário ainda as seguintes ações para efetivação da lei:

- 45. Garantir parcerias com os movimentos sociais negros, quilombolas e indígenas para atuar nas escolas, no sentido de promover o conhecimento, respeito e valorização das diferentes culturas no ambiente educacional.
- 46. Buscar a efetiva incorporação das manifestações político-culturais e dos conhecimentos de matriz africana, indígenas e ciganas na educação básica e superior como componentes curriculares, priorizando os vivenciadores dessas manifestações como formadores, garantindo as identidades regionais em todas as modalidades de ensino.
- 47. Buscar a garantia de verbas orçamentárias federais, estaduais e municipais para implementar as diretrizes curriculares sobre a História da África e da cultura afrobrasileira, segundo as leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008 como também programas e projetos estimulando novas iniciativas referentes ao aprimoramento dos currículos e formações dos profissionais na área da Educação.
- 48. Articular a garantia, nos conselhos de educação e cultura federais, estaduais e municipais, de representantes do segmento negro para que, entre suas atribuições, fiscalizem a aplicação das leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008.
- 49. Buscar a ampliação dos projetos de intervenção sócio-cultural e esportiva existentes nas escolas públicas e privadas, incluindo os jogos e práticas lúdico-educativas e esportivas de matriz africana e indígena, considerando as leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008.
- 50. Buscar a inserção do estudo das línguas de origem africana e indígena e sua influência na cultura brasileira no currículo escolar a partir das leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008, levando em consideração o contexto local e a cultura ancestral.
- 51. Organizar junto aos parceiros atividades no Calendário Escolar e Agenda Educacional para a realização de fóruns e seminários voltados aos profissionais de educação visando à implantação das leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008 no currículo das escolas públicas e privadas.
- 52. Acompanhar o Comitê Técnico de análise e avaliação de material didático e paradidático a serem adquiridos pelo MEC, com a participação de profissionais especialistas em relações étnico-raciais da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena a fim de garantir conteúdos e imagens que não reproduzam estereótipos racistas que permeiam a cultura nacional.
- 53. Ampliar ação junto aos conselhos municipais e estaduais de Educação na discussão e formulação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, visando à implantação e implementação das leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008.
- 54. Articular com diversos agentes processos de formação inicial e continuada para profissionais de educação que atuem em escolas urbanas e rurais, quilombolas, comunidades de terreiros, povos indígenas e ciganos, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena.
- 55. Recomendar, no espírito da legislação vigente, que os sistemas de Ensino cumpram e façam cumprir o disposto na resolução CNE/CP 01/2004, observando, inclusive na rede privada, a necessidade de obediência à LDB, alterada pelas leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008. Os Conselhos de Educação devem empreender ações de acompanhamento e regulamentação da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.
- 56. Articular com o Ministério Público ações de fiscalização dos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, no que concerne à efetivação e cumprimento das leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008.

Devido a críticas citadas anteriormente, em 2006 foi criado o Programa Uniafro e em Setembro de 2009 a SEPIIR e o MEC formularam e apresentaram o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde ficaram estabelecidas as seguintes metas: desenvolver ações estratégicas para a formação de gestores e professores; promover pesquisas e produzir materiais didáticos sobre a temática; e construir indicadores para acompanhar a implementação da Lei em âmbito municipal, estadual e federal.

No item abaixo aprofundaremos os eixos fundamentais desse Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as principais ações realizadas para a execução da lei 10.639-03, que se incidiram no interior do Programa Uniafro.

2.7 - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior- Uniafro (desde 2005)

Com vistas a contornar a baixa efetividade da lei 10.639-03, foi lançado em 2005 o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – Uniafro (2005-201). O Uniafro trouxe como objetivo 1) subsidiar projetos de permanência e acesso de afro descendentes nas universidades, 2) incentivar a criação de núcleos de estudos e pesquisas sobre a questão racial- cultura e história africana (NEABS⁴⁹), 3) apoiar projetos que visem a capacitação de professores e a publicação de obras, materiais didático-pedagógicos e paradidáticos sobre o tema racial. Concretamente, dados do MEC (2009) apontam as seguintes realizações no âmbito do Uniafro⁵⁰:

- ✓ Foram beneficiados pelo programa e formados em educação para as relações etnorraciais em 2005, 2.567 professores; em 2006, 3.080 professores; em 2007 não houve edital do programa; em 2008, 1.666 professores; em 2009, 1.216 professores. Em 2010, encontram-se em formação 1.185 professores. Por fim, foram selecionadas 18 instituições que receberão recursos para realizar as ações de formação a partir de 2011 (site MEC).
- ✓ Foram produzidos e distribuídos, entre os anos de 2005 e 2007, 29 títulos da Coleção Educação para Todos (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-

⁴⁹ NEAB ou grupo correlato como núcleo de natureza acadêmica que desenvolva atividades explicitamente vinculadas a educação das relações e estudos afro-brasileiros e africanos e à educação para as relações étnico-raciais, reconhecido institucionalmente por meio de instrumento legal validado por dirigente máximo da instituição.

⁵⁰ Informações contidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

SECAD/UNESCO), dos quais seis se referem diretamente à implementação da Lei 10639/2003, numa tiragem total de 223.900 exemplares.

- ✓ Em 2008, 27 universidades foram contempladas no edital da UNIAFRO, recebendo verbas no valor de R\$ 117.000,00 à 150.000,00. Das 27 universidades, 25 apresentaram projetos de formação de professores e apenas 2 de produção de material didático. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO- 15 set. 2008).
- ✓ De 2007 a 2008, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros o programa promoveu 1.245 cursos de especialização, 1.470 cursos de aperfeiçoamento e extensão, também desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, cerca de 90 títulos.
- ✓ Nos anos de 2006 e 2007 a formação continuada de professores a distância foi realizada no curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela UNB, e História da Cultura Afrobrasileira e Africana, executado pela Ágere, beneficiando mais de 10.000 professores da rede pública.
- ✓ Publicou os livros “Orientações e Ações para a Implementação da Educação das Relações Etnicorraciais”, 54.000 exemplares, e “Superando o Racismo na Escola”, 10.000 exemplares, organizado pelo Professor Kabenguele Munanga, foram distribuídos para as Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada para os professores.
- ✓ Em dezembro de 2007, foram traduzidos e atualizados 8 volumes da coleção História Geral da África, produzida pela UNESCO.
- ✓ Desde a sua implantação, em 2004, fomentou a criação de 31 Neabs.

No entanto, a partir de 2008, nova resolução do Fundo Nacional de Educação resumiu os projetos do Uniafro em apenas duas linhas de ações⁵¹ a) promover formação inicial e continuada de professores e graduandos em licenciatura e curso de pedagogia em educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e b) fomentar projetos de elaboração de material didático específico para uso professores e alunos da educação básica, sobre educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana, visando à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, “o Uniafro parece ter se retirado das ações de promoção do

⁵¹ O UNIAFRO foi implantado no ano de 2005, como fruto de um acordo entre a SECAD e a SESU para prover apoio aos Núcleos de Ensino Afro-Brasileiros (NEAB's) e grupos correlatos das Instituições Públicas de Ensino Superior, com o objetivo principal de ampliar a inserção da temática das relações étnico-raciais no interior das Instituições de Ensino Superior. Este apoio se dava, entre os anos de 2005 e 2006, por meio de três ramos de ação distintos e interligados: a) Formação continuada de professores em educação para as relações étnico-raciais; b) Publicação de materiais sobre a temática étnico-racial; c) Permanência de alunos negros e cotistas no Ensino Superior. Com o lançamento do Compromisso todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas, o Programa UNIAFRO passou a ter como foco, a partir do ano 2008, o atendimento à formação de professores da educação básica especificamente para o cumprimento da Lei 10.639/03 e da elaboração de materiais didático-pedagógicos para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme preconizado na Lei 10.639/03. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_157.php. Acessado em: 15.09.2011

acesso e da permanência no ensino superior de estudantes negros, e do fortalecimento institucional da temática étnico-racial nas instituições de ensino” (JACCOUD, 2009, p. 214).

Avaliações realizadas por diversas organizações em 2009, verificaram que a implementação da lei 10.639 ainda precisava ganhar mais amplitude e escala, daí o lançamento do Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que contou com a colaboração de diversos atores sociais e instituições⁵².

Nos eixos estratégicos⁵³ do novo Plano, pretende-se transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC, vejamos seus objetivos e eixos fundamentais a seguir:

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.
- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

II – EIXOS FUNDAMENTAIS DO PLANO

⁵² Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; CAPES; INEP; FNDE; SEPPPIR; FIPPIR; Fundação Cultural Palmares; CADARA; Movimento negro brasileiro; Secretarias de Educação Estaduais e Municipais; Conselhos Estaduais e Municipais de Educação; Ministérios Públicos Estaduais e Municipais; Fóruns de Educação e Diversidade; CONSED; UNDIME; UNCME; unidades escolares; Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

⁵³ Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.

- 1) Fortalecimento do marco legal;
- 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação;
- 3) Política de material didático e paradidático;
- 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social;
- 5) Avaliação e Monitoramento
- 6) Condições institucionais.

Segundo o MEC, não faltam recursos financeiros para realizar ações na área étnico racial, mas ainda são poucos os projetos para o setor, pois o MEC não pode criar cursos e sim aprovar e liberar cursos a partir da solicitação dos Estados. A atual demanda de formação é de 340 mil educadores de História e Geografia. Segundo o site Revista de História, parte do Nordeste e da região Norte do país ainda não foi contemplada com as ações do Uniafro.

No mês de junho de 2011 o Uniafro contou com mais 2,5 milhões de verbas para aprovação de projetos de até 150 mil cada, a serem apresentados por instituições públicas estaduais e federais de ensino superior. Nesse mesmo ano foram selecionados 30 projetos. Vale ressaltar que ao todo, o governo já investiu R\$ 7,5 milhões com Uniafro, em projetos e pesquisas de história da cultura afro-brasileira, material didático e promoção de acesso e permanência na universidade (site MEC- 2011).

Ainda em 2011, na ocasião da comemoração dos 8 anos de funcionamento da SEPPIR, em que foi lançada a campanha “Igualdade Racial é pra Valer”, foi criado o “Selo do Ano Internacional dos Afro descendentes” e o “Selo de Educação para a Igualdade Racial”, onde são premiadas unidades escolares e secretarias municipais e estaduais que se destacam na implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, tendo como foco, a Lei nº 10.639/03 e o Estatuto da Igualdade Racial. Os prêmios são: o Selo, certificados, e kits com símbolos que caracterizam a instituição premiada, livros e outros materiais didáticos.

2.8 - Educação Quilombola (desde 2004)

Em novembro de 2003, o decreto n. 4.887⁵⁴ regulamentou o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras ocupadas pelas comunidades

⁵⁴ Desde 1988 a Constituição já previa demarcação de terras para comunidades quilombolas, algumas titulações de terra, anteriores ao governo Lula já haviam sido concedidas.

remanescentes de escravos no Brasil, conhecidas como quilombolas⁵⁵. E já em março de 2004 o Governo Federal criou o Programa Brasil Quilombola, conhecido como o maior programa de ações afirmativas já visto no Estado brasileiro, pois abrange um conjunto de ações integradas entre diversos órgãos governamentais e setores de serviços. Tal como as outras políticas de ação afirmativa, o Programa Brasil Quilombola se insere no contexto do pós Conferência de Durban (2001), da criação da SEPPIR, do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial 21 de março de 2003, e das demais condições sociais já citadas.

Entre as mudanças previstas e constatadas nas comunidades quilombolas estão: demarcação e entrega de titulação das terras; instalação de equipamentos e infra-estruturas nas comunidades; incentivo ao desenvolvimento econômico com vistas à sustentabilidade ambiental; fomento ao controle e à participação social dos representantes quilombolas em diferentes esferas de atuação; e, investimentos em escolas específicas para os negros pertencentes dessas comunidades. Nos quatro eixos formulados pelo programa, a educação não está diretamente presente, vejamos: 1) Regularização Fundiária; 2) Infra-estrutura e Serviços; 3) Desenvolvimento Econômico e Social e 4) Controle e Participação Social.

Apesar de não explícito, o MEC prevê a realização de ações educacionais e o Censo Escolar de 2007, retratou que o Brasil tem aproximadamente 151 mil alunos matriculados em 1.253 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, com 9.784 docentes. Quase 75% destas matrículas estão concentradas na região Nordeste⁵⁶. São mais de 1.500 comunidades quilombolas espalhadas, onde 573 já são certificadas, 93 tituladas e 996 processos de regularização em vigência. Existem comunidades remanescentes de quilombos em quase todos os estados, exceto no Acre, Roraima e no Distrito Federal. Os que possuem o maior número de comunidades remanescentes são Bahia (229), Maranhão (112), Minas Gerais (89) e Pará (81)⁵⁷.

Estudos realizados sobre a situação educacional dessas localidades demonstram uma variedade de experiências, pois em muitos casos, escolas são erguidas dentro das comunidades, mas em outros, as unidades educacionais permanecem longe das residências dos quilombolas.

A comunidade quilombola de André Lopes, localizada no município de Eldorado, a 250 quilômetros de São Paulo, na região do Vale do Ribeira, foi a primeira do estado a ter uma escola. Com seus 415 alunos, a EE Maria Antonia Chules Princesa pode ser considerada

⁵⁵ Quilombo – Kilombo vem de Mbundu, origem africana, provavelmente significado de uma sociedade iniciativa de jovens africanos guerreiras Mbundu – dos Ibangala. Originalmente, a palavra designava apenas um lugar pouco utilizado por populações nômades ou em deslocamento. Passa a designar também as paragens e acampamentos das caravanas que faziam o comércio de cera, de escravos e de outros “produtos”. Hoje, os quilombos são comunidades organizadas que preservam tradições e relações territoriais próprias, com identidade étnica e cultural. (SIQUEIRA, 2004)

⁵⁶ Dados extraídos do site do MEC- 2011

⁵⁷ Dados extraídos do site da Fundação Palmares- 2011

uma exceção por atender o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos e possuir uma boa infra-estrutura, com água encanada, luz elétrica e internet por satélite. Em outros aspectos, no entanto, ela não foge à regra: tem um corpo docente com poucos profissionais oriundos do quilombo e alta rotatividade, além de dificuldades para integrar as tradições da comunidade ao currículo oficial da rede pública. Como a maioria das 1.696 escolas espalhadas por quilombos em 24 estados, luta para se afirmar, de fato, como quilombola. (SUZUKI, 2010, p.1)

Diferentemente da comunidade André Lopes-RS, no quilombo Sítio do Pai Inácio- PE, a estrutura educacional formal interna é inexistente, para estudar, os jovens precisam enfrentar uma longa distância até a escola municipal mais próxima. No entanto enquanto em 2006 só seis escolas foram erguidas em áreas quilombolas, entre 2008 e 2009 esse número subiu para 110. As principais críticas das condições de educação nas comunidades quilombolas são:

- ✓ Em muitos casos, as escolas ficam longe das comunidades e não há transporte adequado.
- ✓ As escolas ao entorno da comunidade não relacionam vivência quilombola com o conhecimento escolar.
- ✓ Não há um currículo que integra todas as disciplinas à temática das relações étnico-raciais.
- ✓ O número de escolas é muito reduzido.
- ✓ Há muita evasão de professores devido a precariedade dos transportes para levá-los e trazê-los às comunidades.
- ✓ Tem pouco material didático específico para o tema quilombola.
- ✓ Em muitos casos, uma professora ministra aulas para turmas multisseriadas.
- ✓ Poucos professores são capacitados para essa temática, alguns sentem dificuldades em entender o dialeto mantido por algumas comunidades.
- ✓ As comunidades que possuem escolas, poucas oferecem ensino básico completo.
- ✓ Há baixo número de instrução dos professores, por exemplo, dos 2.449 professores que trabalhavam em comunidades de quilombos na Amazônia Legal (que concentra mais da metade das escolas da modalidade no Brasil), em 2007, só 15% tinham ensino superior.

A escola Joselina Francisco Maia no Rio Grande do Sudeste, conta com 6 (seis) professores, dos quais 2 (dois) são homens e 4 (quatro) mulheres. Todas as mulheres são da comunidade e os homens vêm de outras áreas da região e não são quilombolas. A qualificação dos professores é muito baixa, apenas um deles cursa nível superior em Pedagogia, o único professor branco. Dois professores têm nível médio completo – sem nenhuma qualificação em licenciatura – e as demais fizeram um curso de formação intensiva para lecionarem na escola, há vários anos. Como todas as professoras mulheres são da comunidade, percebe-se certo conflito entre professores “de dentro” da comunidade e “os de fora” da comunidade (PARÉ, OLIVEIRA e VELLOSO, 2007, p. 225).

Os ajustamentos para a melhoria da educação quilombola são tão necessários quanto o reconhecimento dos seus aspectos positivos. Muitos são os relatos sobre a contribuição da elevação do

nível educacional das pessoas para a perspectiva de futuro dessas comunidades, assim, é relevante que o Programa Brasil Quilombola continue desenvolvendo ações no plano educacional, para que não se reduza sua capacidade de intervenção à introdução de técnicas, infra-estrutura e demarcação territorial, suprimindo conseqüentemente suas culturas e tradições⁵⁸.

Em geral critica-se o limitado orçamento destinado às políticas de educação, mas na prática, os últimos dados do orçamento geral da União exprimem que os gastos liquidados em ações de promoção da equidade racial tiveram o Ministério da Educação como unidade orçamentária que mais recebeu verbas, tanto em 2008 quanto em 2009. Do total de R\$ 71.040.002,92 milhões destinado às políticas de promoção da equidade racial em 2008, foram liquidados R\$ 21.866.310,19 milhões para a área educacional dessas políticas, e dos R\$56.771.266,57 milhões em 2009, R\$ 20.825.402,62 foram para o MEC ⁵⁹ (PAIXÃO; CARVANO; ROSSETTE; MONTOVANELE, 2010). No entanto, comparado às 13 unidades orçamentárias⁶⁰, o MEC está entre a que menos executou ações, ou liquidou verbas, ainda que tenha sido a que mais teve verba autorizada.

Institucionalmente, o MEC executa suas ações no Programa Brasil Quilombola em 3 eixos principais: melhoria da rede física das escolas, capacitação de professores, e distribuição de material didático. Dados recentes mostram que:

- ✓ Já foram capacitados quase 100.571 mil professores.
- ✓ Houve a distribuição de 35.468 livros para as escolas quilombolas.
- ✓ 82 salas de aula foram construídas.
- ✓ 18 escolas foram modernizadas.
- ✓ Todas as mudanças na escola são discutidas e votadas por todos.

Para vencer esses desafios que requer a institucionalização da educação quilombola, em novembro de 2010 foi organizado o I Seminário Nacional da Educação Quilombola reunindo educadores, militantes do movimento negro e representantes quilombolas e do governo. Visando a valorização dessas culturas, a

⁵⁸ “Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes de africanos nascidos no Brasil. O processo de colonização e escravidão no Brasil durou mais de 300 anos” (SIQUEIRA, 2004, p.3)

⁵⁹ Fonte: SIAFI/STN. Elaboração: Consultoria de Orçamento/CD e PRODASEN (Exec [anos selecionados] – Real Despesas por UO/Funcional). Tabulações LAESER: Banco de dados "Orçamento das Políticas de Igualdade Racial"

⁶⁰ Fundação Cultural Palmares, Fundo Nacional de Cultura, Fundo Nacional de Desenv. Educação (FNDE), Fundo Nacional de Saúde, INCRA, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Ministério das Relações Exteriores, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Meio Ambiente, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), Universidade Federal do Ceará (UFCE)

manutenção e afirmação de suas religiões e tradições, no seminário foram construídas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola, que propuseram mudanças como:

- Currículo construído com a participação efetiva da comunidade, pois políticas públicas educacionais, nas escolas quilombolas, devem se basear nas experiências e vivências locais, tendo em vista a educação das relações étnico-raciais;
- Garantia de que os profissionais da educação nas escolas quilombolas sejam quilombolas;
- Garantia, reconhecimento e financiamento pelo poder público para as comunidades criarem e gerirem suas próprias instituições educacionais;
- Ampliação e melhoria da rede física escolar das comunidades remanescentes de quilombos – construção, reformas, equipamentos e mobiliários - assegurando o respeito ao meio ambiente e as especificidades da cultura local;
- Assegurar a alimentação escolar de acordo com a cultura, as tradições e os hábitos alimentares das comunidades remanescentes de quilombos;
- Garantir a oferta de transporte escolar que atenda as especificidades das comunidades quilombolas, de forma complementar para os alunos do ensino médio e séries finais do ensino fundamental;
- Ampliação das licenciaturas com foco no campo das relações étnico raciais, lato e strito senso;
- Assegurar que os cursos de formação continuada dêem ênfase: à produção de material didático, à utilização de metodologias adequadas ao ensino e à pesquisa nas comunidades quilombolas e à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores e habilidades das comunidades;
- Garantir que as secretarias municipais e estaduais realizem o estudo de demanda para o atendimento de criança de 0 a 05 anos nas escolas quilombolas, articulado com o movimento quilombola;
- Participação da comunidade quilombola em todas as modalidades da educação escolar quilombola, a partir do princípio da autogestão;
- Garantir o cumprimento das ações contidas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana;

Não muito diferente são as resoluções e propostas do II Congresso Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial para educação quilombola:

73. Criar programas especiais de alfabetização de jovens e adultos nas comunidades quilombolas, com a oferta de monitores e educadores contratados pelo Estado e conteúdo contextualizado.

74. Divulgar e monitorar as verbas destinadas à merenda escolar para quilombolas, bem como a fiscalização quanto a sua qualidade e tempo de validade.

75. Garantir participação dos quilombolas na criação, sistematização e registro da própria história, na construção dos materiais didáticos pedagógicos utilizados nas escolas quilombolas.

76. Criar escolas técnicas agrícolas nas comunidades quilombolas e ampliar as existentes.

77. Criar bibliotecas comunitárias nas comunidades quilombolas.

78. Articular junto aos órgãos competentes a aquisição e manutenção de equipamentos, materiais e ambiente adequados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade nas áreas quilombolas.

79. Providenciar equipamentos de segurança e transporte escolar de qualidade às crianças e jovens quilombolas.

80. Construir centros de educação infantil com a formação de educadores oriundos da própria comunidade.

81. Qualificar e incentivar os professores para trabalharem em educação especial nas comunidades quilombolas.

Tendo em vista as propostas assinaladas acima pela sociedade civil, é curioso verificar que as metas estipuladas pelo Ministério da Educação para o Programa Brasil Quilombola em 2010 tenham sido somente:

- Conseguir com que 950 salas de aula sejam construídas e equipadas em comunidades remanescente de quilombos;
- Conseguir com que 280 mil exemplares de material didático retratando a história e a cultura das comunidades sejam produzidos e distribuídos;
- Capacitar 5.400 professores

2.9 - PDU - Programa Diversidade a Universidade (2002 a 2008) ANEXO V

De acordo com Almeida (2008), o Programa Diversidade na Universidade nasce no Brasil da pressão política exercida pela III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata em Durban (2001), onde o Brasil era signatário. Foi criado e assinado por FHC em 2003, mas teve vigência apenas em julho de 2004, no governo Lula. A nova conjuntura política redesenhou o programa que trouxe como foco de ação o direito a cidadania e o acesso e permanência da população afro descendente e indígena na Universidade; seus objetivos foram:

- Desenvolvimento de estudos, pesquisas e produtos para a formulação de uma política de inclusão social, através da promoção do diálogo e o consenso entre os diversos atores responsáveis pelo desenvolvimento de políticas e estratégias de inclusão social e combate à discriminação racial e étnica na educação média e superior.

- Fortalecer o Ministério da Educação para que o mesmo pudesse promover a inclusão social e o combate à discriminação racial e étnica.
- Financiar, implantar, acompanhar e avaliar Projetos Inovadores de Cursos (PIC) de promoção ao acesso à educação superior e de reforço ao desempenho no ensino médio (cursos pré-vestibulares).
- Financiar atividades de comunicação social para divulgação dos resultados.

Na prática, o apoio aos cursos pré-vestibulares comunitários foi o campo de maior atuação do programa Diversidade na Universidade, representando cerca de 65% de seus recursos financeiros, isso porque na formulação do projeto original, o então ministro da educação Paulo Renato não era favorável às cotas nas universidades, e assim o Programa foi desenhado na condição de prestar suporte financeiro a entidades que tivessem experiências na organização de cursos pré-vestibulares de corte racial.

Com a entrada do século XXI, os cursos pré-vestibulares⁶¹ comunitários e populares no Brasil haviam dado um salto, onde a grande maioria de iniciativas provinha do trabalho voluntário de professores e coordenadores, em parceria com movimento negro e pastorais da igreja católica. Algumas experiências marcaram esse tipo de movimento, “são os cursos do Instituto Cultural Steve Biko que vêm sendo realizados desde 1992 em Salvador/BA, o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Rio de Janeiro, e o Movimento dos Sem-Universidade (MSU)” (ALMEIDA, 2008, p. 46). A partir daí tornou-se comum universidades públicas constituírem cursos pré-vestibulares gratuitos, organizados pelos próprios graduandos, voluntariamente. Assim, os recursos do PDU destinavam-se às instituições já existentes, prevendo bolsa auxílio aos alunos, e em poucos casos aos professores e coordenadores; e ajuda financeira nas atividades extracurriculares promovidas por esses cursos. Ao longo do tempo, a abrangência geográfica do programa alcançou instituições de 13 Estados da federação, constituindo um verdadeiro mecanismo para o fortalecimento de cursos já existentes.

A poucos dias do término de seu mandato, o presidente Fernando Henrique assinou um acordo em que o governo federal disponibilizou 4 milhões e o Banco Interamericano de Desenvolvimento- BIRD mais 5 milhões. Com 9 milhões orçados, os efeitos diretos obtidos com o PDU foram:

- ✓ Criação e institucionalização de 21 Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Raciais.
- ✓ Criação das Comissões assessoras de Diversidade: 02 Comissões.
- ✓ 01 livro editado: Orientações e Ações para a Educação de Relações Étnico-Raciais.

⁶¹ Em 1992 e 1993, começaram a surgir vários cursos pré-vestibulares para estudantes negros (Instituto Steve Biko na Bahia em 1992; Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Rio de Janeiro em 1993; Curso do Núcleo de Consciência Negra da USP em São Paulo em 1994; Zumbi dos Palmares no Rio Grande do Sudeste em 1995; Educafro3, criado em 1997 em São Paulo) (BRAGA; SILVEIRA, 2007, p67)

- ✓ Vinte e duas Publicações e distribuição de livros abordando a temática racial (19) e à educação indígena (03).
- ✓ Quatro Programas de TV em parceria com a TV Escola.
- ✓ Curso de Formação de Professores à Distância “Educação- Africanidades-Brasil” Total de participantes: 25.000 professores.
- ✓ Formação presencial de mais de 500 professores com conteúdos voltados para a revalorização da identidade étnico-racial.
- ✓ Distribuição de 147.400 itens relacionados ao Programa, como calendários, cartazes, broches, ‘kits’ didáticos.
- ✓ Total de PICs implantados: 80 em 13 estados brasileiros. 100% da meta.
- ✓ 11.000 alunos beneficiados, sendo 77% deles negros ou indígenas, considerando que o patamar mínimo era de 51% sobre o total de alunos matriculados.
- ✓ mais de 2.800 destes alunos ingressaram na universidade, superando o índice previsto de 25%.
- ✓ Concessão de bolsas de R\$ 40 a R\$ 60 reais para alunos de baixa renda dos cursos preparatórios, e universitários egressos desses cursos.
- ✓ Melhora percentual de 20,6% do desempenho cognitivo dos alunos em provas iniciais e finais⁶² (BRAGA e SILVEIRA, 2007)

Segundo ALMEIDA (2008) até 2004 o PDU tinha feito poucos avanços, seu orçamento⁶³ era baixo e suas ações pouco estruturadas. Porém, quando o ministro Tarso Genro assumiu o Ministério da Educação, o PDU ganhou apoio da UNESCO, e suas ações foram alocadas para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD.

No ano de 2007 as avaliações que se sucederam sobre o PDU foram negativas no sentido do dificultoso orçamento, de um processo seletivo complexo e das sistemáticas burocracias com prestações de contas à UNESCO, BIRD e governo federal. Consideraram-se os resultados ainda pequenos em termos quantitativos, algumas avaliações ressaltaram que:

- ✓ Conteúdos curriculares e seleção de cursos bolsistas nos cursos preparatórios não estavam refletindo o propósito de combate ao racismo;

⁶² Foi aplicada uma prova cognitiva no início e no final dos cursos para avaliar o desempenho dos alunos

⁶³ Para se ter uma noção da baixa execução orçamentária do PDU em seus primeiros anos, até setembro de 2004 apenas 18% dos recursos provenientes do BID haviam sido desembolsados (WALKER, 2005a). Em junho de 2006, o desembolso junto ao BID estava em US\$ 3.183.262,80 (63,66% do montante previsto) e a contrapartida local em US\$ 1.529.571,59 (38,23% do montante previsto), totalizando US\$ 4.712.834,39 ou 52,36% do montante de US\$ 9 milhões (CGDIE/SECAD/MEC, 2006: 13-14 apud ALMEIDA, 2008, p.57)

- ✓ Havia o problema de ausência de material didático, daí providenciarem kits⁶⁴ literários e cinematográficos e cursos para formação de coordenadores desses projetos;
- ✓ As ações tinham pouca visibilidade das ações;
- ✓ Não havia monitoramento contínuo;
- ✓ A administração do programa foi muito criticada.

No entanto, o PDU trouxe benefícios indiretos à lei 10.639-2003 ao capacitar professores e coordenadores, instruir alunos em uma educação anti-racista, e distribuir o kit literários e cinematográficos sobre história e cultura afro; ele também fortaleceu instituições sociais voltadas para temática negra e dialogou com muitas lideranças do movimento negro valorizando-as e apontando oportunidades para afirmação da causa; os cursos de pré-vestibular para negros, contemplados no PDU, acabavam por abordar preocupações teóricas que extrapolavam a preparação pro vestibular, pois seus professores construíam propostas de ensino com formas e conteúdos críticos em relação a condição social dos negros no Brasil; além disso, muitas aulas perpassavam pelo fortalecimento de atividades de auto-estima e formação política; os cursos se apresentavam como uma transformação na vida do vestibulando, pois ofereciam uma qualidade de ensino melhor e mais competitiva, uma exigência de mudança em suas vidas, considerando a trajetória da maioria dos beneficiados, advindos de escola pública.

No entanto, o debate sobre a política de cotas na resolução do problema de acesso de grupos etnicamente diferenciados ao ensino superior, foram colocadas mais diretamente pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), pelo Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) e pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro), o que extinguiu, de certa forma, o sentido do apoio aos cursos pré-vestibulares.

Se o Programa Diversidade na Universidade foi, em alguma medida, precursor das políticas de valorização da diversidade étnico-racial no interior do Ministério da Educação, ao longo dos anos ele foi perdendo seu espaço. A partir da gestão de Tarso Genro foi se delineando mais claramente a opção pelas políticas de cotas para o acesso de negros e indígenas ao ensino superior e o MEC não demonstrou intenção em se apropriar das experiências com os cursos pré-vestibulares, foco inicial do PDU. Dessa forma, a possibilidade de montar uma segunda versão do Diversidade junto ao BID não foi considerada (ALMEIDA, 2008, p.91).

Ainda que o Programa Universidade na Diversidade tenha tido um baixo alcance quantitativo, haja vista a imensa demanda de negros fora das universidades públicas no Brasil, o seu fim abstém e desperdiça milhares de oportunidades de formação. Mesmo com seu fim, as instituições sem fins lucrativos que já

⁶⁴ O kit Educação e Diversidade contém 26 títulos de literatura afro-brasileira e de diversidade, 12 vídeos abordando a temática do racismo, um mapa do Brasil indígena e um calendário quilombola. Associado a distribuição dos kits, estruturou-se uma coletânea de exercícios extraídos dos materiais didáticos utilizados nos projetos, especialmente das apostilas relativas às questões raciais e aos conteúdos disciplinares. (BRAGA; SILVEIRA, 2007, p. 31)

ajudavam os negros nessa perspectiva, continuam seu trabalho, independente da ajuda financeira do governo. Pesquisa oral realizada em 2008 com estudantes do curso de pré-vestibular Milton Santos⁶⁵ afirma:

“Então o Curso Pré-Vestibular Milton Santos com certeza faz a gente ver a vida com outros olhos, especialmente quando chega na faculdade, porque os valores que nos são impostos não são os verdadeiros valores que respeitam as diferenças. Mas com ajuda do cursinho, passei a refletir melhor sobre esses valores. Passei a gostar mais de mim, a não me preocupar com que as outras pessoas iam achar do meu modo de vestir”. (A.M.S estudante do pré-vestibular Milton Santos, Apud BRAGA; SILVEIRA, 2007, p.173)

Sua última alocação de recursos foi em 2008, e em julho desse mesmo ano foi realizado um seminário de encerramento. Para muitos, é inegável o marco que o PDU deixou para as futuras políticas de ações afirmativas no campo educacional; de certa forma, ele funcionou como organizador da estratégia de inclusão na educação das populações indígenas e afro descendentes, atuando na mudança de centenas de vidas e como um exemplo de formulação de políticas públicas. (MERLO, CASTIONI, MARTINS, 2008). Ainda que as cotas para negros nas universidades públicas tenham preponderado enquanto melhor proposta de acesso ao ensino, relatório do II CONAPPIR de 2009 salienta a necessidade de:

26. Criar, estruturar e descentralizar cursos pré-vestibulares voltados para todos os segmentos da sociedade historicamente discriminados, com o apoio dos Poderes Públicos e entidades envolvidas na promoção da igualdade racial, buscando, junto ao Ministério da Educação (MEC), mecanismos para o fortalecimento dos já existentes.

2.10 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para Afrodescendentes (desde 2009)

A SEPPIR, em parceria com o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPQ de 2009 à 2010, concedeu 600 bolsas de pesquisas para estudantes de graduação que ingressaram na universidade pública pelo sistema de cotas. As bolsas têm o valor de R\$ 300,00 mensais e durabilidade anual.

Para o período 2010-2011 o quantitativo de bolsas foi ampliado para 800 e o valor mudou para R\$ 360,00. Um dos principais objetivos do programa é ampliar a formação técnico-científica e também complementar as ações afirmativas já existentes nas universidades.

⁶⁵ O pré-vestibular Milton Santos é localizado na Universidade Federal Fluminense, na cidade do Rio de Janeiro.

3- MARCOS LEGAIS

As demandas por fomentos a programas políticos que visem erradicação das desigualdades raciais são promovidas e enunciadas tanto por ações dos governos, quanto dos tribunais jurídicos e da sociedade civil organizada. Com base nos relatórios, resoluções, planos, metas, objetivos e tratados construídos por conferências, congressos, seminários, conselhos, ONGs e secretarias específicas, a níveis municipais, estaduais, regionais, nacionais e mundiais, busca-se alcançar centralidade no projeto de desenvolvimento do Estado brasileiro para o tema do negro, assim como observar o conjunto de dificuldades e inadequações do ordenamento social estabelecido, verificando progressos, anacronismos, e novas necessidades das políticas afirmativas vigentes. É unânime entre os documentos que tratam de políticas de igualdade racial, a abordagem da educação como imperativo na diminuição dos problemas sócio-raciais.

A II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (2009) articulou nove eixos temáticos, sendo a educação o terceiro eixo de maior solicitação de demandas, totalizando 101 recomendações. As recomendações da I CONAPIR (2001) são muito equivalentes às da II, portanto, descreveremos apenas as recomendações da II CONAPIR (2009), por uma questão de atualização de dados, são elas:

Formação e capacitação

1. Incorporar o recorte étnico-racial e de gênero aos programas e ações da área da Educação, nas esferas federal, distrital, estadual e municipal, e em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, ampliando e garantindo as vagas nos cursos já existentes para gestores, professores, técnicos, pesquisadores, conselheiros escolares e pais das redes pública e privada, da população negra e das comunidades tradicionais.
2. Garantir, em cumprimento às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, nas esferas federal, estadual e municipal, programas de formação continuada em história africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, de todos os profissionais da educação, dentro da jornada de trabalho, e de lideranças comunitárias, mediante a realização de cursos permanentes sobre a temática, contemplando e respeitando os valores culturais e a cosmo visão afro-brasileira e indígena. Os cursos deverão ser ministrados por pessoas com formação acadêmica e/ou detentores de notório saber, e que possuam Educação comprovada vivência cultural junto às comunidades tradicionais afro-brasileiras e dos povos indígenas.
3. Exigir do Estado o cumprimento da Lei de Diretrizes de Base para a Educação (LDB) para as comunidades tradicionais, referentemente à educação diferenciada na modalidade de jovens e adultos, bem como a implementação do Programa Educação Quilombola (EDUCQ), em todo o território nacional.
4. Promover e incentivar a realização de cursos, seminários, palestras e oficinas de formação em línguas de matriz africana e dos povos indígenas.
5. Capacitar educadores para trabalhar nas comunidades tradicionais a temática educação sexual, a fim de prevenir a gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis.

6. Criar programa de estágio que contemple jovens estudantes do ensino médio e universitários que possuam conhecimentos das diversas linguagens artísticas para atuar na rede pública e privada, com oficinas de arte-educação sobre a cultura negra, dos povos indígenas, quilombolas e demais etnias historicamente discriminadas, especialmente árabes, palestinas, judeus, povos de etnia cigana e comunidades de terreiros, contribuindo também no redesenho do programa de educação de jovens e adultos.
7. Promover discussão com a sociedade civil sobre o projeto de escola em tempo integral, sua aplicação e financiamento, envolvendo as instituições de ensino.
8. Ampliar o acesso às escolas técnicas, escolas familiar e rural que desenvolvam pedagogias voltadas para as comunidades rurais, quilombolas, afro descendentes, aos povos indígenas e ciganos, criando novas escolas técnicas e cursos voltados para este público.
9. Efetivar parcerias entre comunidades, escolas e grupos ligados à promoção da igualdade racial.
10. Garantir financiamento específico para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, no âmbito escolar, voltados à valorização cultural, social e religiosa das comunidades tradicionais.
11. Implementar em todas as instâncias de ensino a perspectiva étnico-racial e de gênero e orientação sexual, desde a educação infantil, assegurando a integridade física e psicológica das crianças negras, indígenas, quilombolas e demais etnias historicamente discriminadas, especialmente árabes, palestinos, judeus, ciganos e comunidades de terreiro, no sentido de prevenir práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. Estimular iniciativas de aperfeiçoamento curricular com recorte de gênero, étnico-racial, diversidade sexual e religiosa.
12. Atuar junto ao Ministério da Educação e sistemas de ensino para implantar políticas públicas de prevenção à violência no ambiente escolar, que possibilitem aos professores trabalhar e respeitar as diferenças culturais e religiosas das diversas etnias.
13. Atuar junto às Instituições de Ensino Superior para que adotem nos ciclos básicos de cursos universitários, nas disciplinas obrigatórias, conteúdo sobre as relações étnico-raciais de gênero e direitos humanos. Buscar parceria entre escolas e conselhos municipais no combate à exploração e abuso sexual.
14. Assegurar a edição, em braile, de material que trate da temática étnico-racial, que seja disponibilizado nas bibliotecas e escolas públicas, bem como a formação de docentes no sistema libras, a fim de beneficiar pessoas portadoras de necessidades especiais.
15. Ampliar programas de ação afirmativa nas Instituições Públicas de Ensino Superior, visando à elaboração de um programa nacional de permanência de estudantes cotistas no ensino superior desde seu ingresso até a conclusão do curso.
16. Fortalecer os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial municipal, estadual e regional, visando à promoção da Igualdade étnico-racial, envolvendo Poder Público e sociedade civil.
17. Ampliar os debates sobre ações formativas na temática de políticas de ações afirmativas, nas escolas públicas e particulares, incluindo as discussões sobre cotas raciais e reparatórias, para que os cidadãos e cidadãs tenham um melhor entendimento e posicionamento sobre o tema.

18. Promover nas escolas públicas e privadas nos estados ampla campanha educativa de combate ao preconceito e à intolerância étnico-racial, religiosa e de orientação sexual, a ser realizada em parceria com as secretarias estaduais que desenvolvam políticas públicas de promoção da Igualdade Racial.

19. Ampliar ação afirmativa para acesso e permanência de professores, pesquisadores e técnicos negros nos programas de pós-graduação das universidades públicas, de preferência em parceria com o movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), instituições governamentais, sindicatos e associações, com bolsas de estudos ou licença remunerada.

20. Ampliar a elaboração, em conjunto com as comunidades tradicionais, de material educativo sobre políticas de Igualdade Racial.

21. Estabelecer políticas de atendimento social, educacional e profissional às mulheres negras, indígenas, quilombolas, ciganas, de comunidade de terreiro e demais desfavorecidas.

22. Incentivar a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurando às populações negras e comunidades tradicionais uma educação contextualizada com sua realidade, valorizando suas experiências e vivências no sentido de intervir no processo de exclusão da juventude em situação de risco.

23. Articular junto aos sistemas de ensino a garantia do acesso e permanência das crianças, jovens e mulheres negras em todos os níveis de educação e promover a educação profissional como oportunidade de valorização do trabalho das mulheres negras.

24. Promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série dos alunos pertencentes aos grupos étnicos raciais discriminados.

25. Articular a implantação do programa Escola Aberta aos fins de semana, como uma política pública permanente dos municípios e estados, proporcionando interação entre estudantes, educadores e as famílias quilombolas, ciganas e indígenas, criando uma cultura, na comunidade, que supere os preconceitos; utilizar as escolas, nos fins de semana, como espaço de difusão e produção das culturas tradicionais, garantindo um percentual dos recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para este fim.

26. citado pág. 66

27. Promover cursos de especialização em línguas maternas africanas, indígenas e ciganas.

28. Promoção de intercâmbio contínuo entre as universidades brasileiras e africanas, com garantia de condições para a permanência dos estudantes e para a conclusão dos cursos, nos dois continentes e a troca de informações e de conhecimentos produzidos em universidades brasileiras e africanas.

29. Celebrar parcerias com instituições de ensino superior na área educacional para os cursos de mestrado e doutorado que contemplem linhas de pesquisas afro-ameríndias.

Material didático

30. Atuar, em conjunto com os movimentos sociais, estados e Ministério da Educação, sobre mecanismos para aprimorar o monitoramento dos livros e materiais didáticos utilizados pelo Sistema Público e Privado nos municípios, para que se garanta a qualidade e ausência de preconceitos contra grupos raciais e étnicos, bem como do ponto de vista de gênero, orientação sexual, religião e outros.

31. Atuar para garantir a montagem de acervo bibliográfico atualizado sobre a história da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas nos estados e municípios.

32. Formular e articular a implementação de políticas de produção e aquisição de material didático/pedagógico que contemplem a temática étnico racial, saúde e meio ambiente, valorizando a economia local na produção destes materiais, incluindo a criação de bibliotecas com o mesmo enfoque.

33. Buscar viabilizar o financiamento para a editoração e publicação de produções científicas voltadas à temática das relações étnico raciais e oferecer capacitação para os profissionais da educação, a fim de que participem desta produção. Garantir ainda que o acesso das populações negras e das comunidades tradicionais a essa produção sejam ampliados por meio da difusão de recursos tecnológicos.

34. Buscar mecanismos para equipar as escolas brasileiras com acervo bibliográfico e audiovisual sobre a temática étnico-racial – afrobrasileira/ cigana/ indígena/ judia e palestina – promovendo a devida capacitação aos atendentes.

Educação e religiosidade

35. Garantir a laicidade no ambiente escolar proibindo as práticas e proselitismo de doutrinação religiosa, tanto pela presença de ícones, quanto mensagens ou aulas de quaisquer denominações religiosas, nas unidades escolares públicas, garantindo assim o princípio constitucional da laicidade do Estado brasileiro, devendo a educação religiosa ficar a cargo dos templos religiosos e das famílias, de acordo com suas próprias convicções.

Educação e Saúde

36. Buscar mecanismos para assegurar que a produção de alimentos nas instituições de ensino e educação das comunidades tradicionais respeite as especificidades de cada segmento, a qualidade, as necessidades nutricionais, a adequação às faixas etárias. Para isso deve haver capacitação de merendeiras e nutricionistas para o atendimento eficaz às demandas.

37. Incentivar a promoção de discussões sobre direitos sexuais e reprodutivos e de saúde reprodutiva, paternidade responsável, nas escolas de ensino fundamental e médio, bem como a antecipação da idade mínima para a realização de mamografia.

38. Criar e garantir linhas específicas de financiamento à realização de estudos e pesquisas, qualitativas e/ou quantitativas, sobre temas relacionados à saúde das populações negra, dos povos indígenas, povos de etnia cigana e das demais etnias discriminadas historicamente.

39. Promover atividades educativas sobre a temática Saúde, com profissionais que atuam junto às comunidades em escolas, creches, igrejas, terreiros e associações, para orientar sobre a política nacional de promoção da Igualdade Racial.

40. Articular junto aos núcleos afrobrasileiros, indígenas, ciganos e de diversidade étnico-racial nas universidades, junto aos programas de pós-graduação, para formação de pesquisadores negros, indígenas, ciganos e de populações de terreiros interessados etnicamente, em nível lato sensu e strictu sensu, contando inclusive com políticas afirmativas de permanência discente deste segmento.

41. Articular, junto ao Ministério da Educação, a inclusão, nas grades curriculares de cursos relacionados à área de Saúde, de conteúdos referentes às doenças que atingem majoritariamente a população negra, incluindo a capacitação de profissionais da rede pública para atendimento aos pacientes portadores dessas doenças, a fim de promover o seu correto diagnóstico, bem como ações eficazes de prevenção, tratamento e combate.

Educação e Terra

42. Articular mecanismos (financiamentos, educação com a pedagogia da alternância, profissionalização e valorização), para que os jovens permaneçam na terra como produtores da agricultura familiar.

43. Realizar diagnóstico junto aos órgãos parceiros para implantar cursos de capacitação e assistência técnica nas áreas quilombolas, levando em conta a diversidade de solos e características geográficas.

44. Articular ações para a contratação de antropólogos, através da assinatura de convênios entre os governos nas três esferas com instituições de ensino públicas e privadas, com o objetivo de estudar as origens e subsidiar a identificação de grupos remanescentes de quilombos, bem como para a capacitação das equipes técnicas dos órgãos de regularização federal e estadual, garantindo o acompanhamento dos processos pelas comunidades interessadas.

Leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008 (citado anteriormente)

Educação e Inclusão Digital

57. Articular a ampliação do acesso às vias de comunicação – telefone, internet, rádio, TV, e outros – com implantação de postos avançados com capacidade para ofertar cursos à distância para as comunidades tradicionais.

58. Articular ações para a criação de políticas públicas de educação básica, com inclusão digital, nas comunidades quilombolas, dos povos indígenas e ciganos, periferia de centros urbanos, priorizando as comunidades em risco social.

Formação profissional

59. Qualificar profissionalmente ribeirinhos, negros e povos indígenas visando à utilização dos recursos naturais sem danos ao meio ambiente.

Educação e mídia

60. Promover inserções nos meios de comunicação que tenham por tema a educação contra a intolerância de qualquer espécie e buscar liberações de concessões de rádio e TV para as comunidades tradicionais.

61. Estruturar campanhas educativas de combate à discriminação étnico-racial nas escolas e nos meios de comunicação de massa, divulgando a lei de combate à intolerância religiosa, levando em consideração uma mobilização permanente em torno das datas significativas do calendário dos movimentos negros e comunidades tradicionais.

62. Estimular na propaganda oficial dos governos o reconhecimento da diversidade étnico-racial, do respeito à orientação sexual e à identidade de gênero.

63. Promover capacitação de profissionais para atuar em campanhas educativas, afirmando positivamente a imagem do negro e combatendo as diferentes formas de discriminação perpetradas pela mídia.

64. Envidar esforços para que em filmes, novelas, seriados, documentários e outros, sejam respeitados os costumes, crenças e tradições das comunidades tradicionais. Combater de maneira veemente a utilização depreciativa dos seus costumes e tradições em livros e materiais didáticos, peças publicitárias, jornais e revistas.

Educação e estatísticas

65. Criar observatório de discriminação racial da mulher negra e implementar políticas públicas nacionais para a redução do analfabetismo feminino.

66. Aperfeiçoar o Educacenso para a implementação de políticas de promoção da igualdade racial, garantindo, em sua aplicação, a identificação dos grupos étnicoraciais que compõem o quadro educacional (alunos e professores), renda familiar e outros dados correlatos, e substituindo os quesitos pretos e pardos por negros.

Cotas (citado anteriormente)

Quilombolas (citado anteriormente)

Povos indígenas (ver ANEXO VI)

Povos de etnia cigana (ver ANEXO VII)

Educação e Cultura

98. Articular a construção e manutenção de centros educacionais, esportivos e culturais, com a função de preservar e difundir o patrimônio imaterial das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas.

99. Adotar a capoeira angola e regional nas diferentes práticas educacionais e desportivas, em âmbito municipal, estadual e federal, estimulando a realização de encontros, festivais, competições e eventos culturais, incentivando as escolas a adotar, em atividades extracurriculares, a prática da capoeira, angola e regional, ministrada por um profissional habilitado por saber notório, adquirido e comprovado por atuação e reconhecimento da comunidade.

100. Articular a garantia de verbas orçamentárias federais, estaduais e municipais para implementar Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena, segundo as leis nº 10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008, como também programas e projetos estimulando novas iniciativas referentes ao aprimoramento dos currículos e formações dos profissionais na área da Educação.

101. Estimular a criação de linhas de financiamento pelas universidades e demais órgãos para a criação de grupos de estudo e pesquisa com recorte étnico-racial e diversidade sexual, em regime de colaboração.

Um outro documento relevante é o Relatório dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio⁶⁶2010 onde registra avanços e estagnações expressivas no campo das relações raciais no Brasil, e conseqüentemente indica possíveis soluções. De acordo com relatório, no período de 1992 a 2008, as disparidades entre negros e brancos diminuíram significativamente no âmbito educacional, porém, em termos de renda, as desigualdades se mantiveram altas, e os números mostram que a proporção de pessoas muito pobres entre os negros é mais que o dobro que entre os brancos, ainda que no período de 2001 a 2009, segundo pesquisa LAESER, a renda dos negros tenha crescido duas vezes mais do que a dos brancos, considerando grupo de até 3 salários mínimos; ou seja, a maximização da escolaridade não acompanhou a distribuição de riqueza, o que legitima a tese de que “ a questão racial não se resolve unicamente com investimento na educação dos negros, já que estes são discriminados no mercado de trabalho, ganhando, em média, salários menores que os pagos a brancos igualmente qualificados” (MEDEIROS, 2004, p. 91). Esses dados também denunciam a necessidade de políticas afirmativas de caráter mais holístico e transversal, com enfoques um tanto quanto mais extensos.

⁶⁶ Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2010. IPEA 2010.

Em termos educacionais os saltos foram altos, principalmente em relação a alfabetização e freqüência no ensino fundamental, vejamos dados a partir do grau de ensino formulados pelo Relatório dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio 2010:

- ✓ A nível de analfabetismo, na faixa etária de 15 a 24 anos, a taxa era de 95,6% para os brancos e 86,8% para os negros, em 1992. Já em 2008 os números se parecem: 98,7% para os brancos, 97,3% para negros ou pardos.
- ✓ A nível de ensino fundamental, o percentual de pessoas de 7 a 14 anos que freqüentavam o ensino fundamental em 1992 era de 75,3% para negros ou pardos e 87,5% para brancos. Já em 2008, a porcentagem é de 94,7% para negros e pardos e 95,4% para brancos.
- ✓ No ensino médio a desigualdade persiste, embora em nível menor. Em 1992, a proporção de brancos de 15 a 17 anos matriculados (27,1%) era quase o triplo da dos negros (9,2%). Em 2008, a diferença havia caído para 44% (61% entre os brancos, 42,2% entre negros ou pardos).
- ✓ No ensino superior, enquanto 62,6% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o nível superior em 2009, o percentual era de 28,2% para os pretos e 31,8% para os pardos. Os dados mostram, entretanto, que houve forte expansão nesse indicador para todos os grupos. Em 1999, esses percentuais eram de 33,4% para brancos, de 7,5% para pretos e de 8% entre os pardos. (ver Quadro 2)
- ✓ De 1992 à 2008 a diferença entre as taxas de freqüência de negros e brancos diminuiu de 12,2% para 0,7%. Também se verifica diminuição das taxas regionais, entretanto as categorias que registraram maiores reduções de desigualdade foram raça e urbano-rural.

Com todos esses dados expostos e discutidos nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio 2010, o documento continua sem enfatizar a necessidade de acabar com os abismos estabelecidos por conta das desigualdades raciais, ao contrário, em grande medida tal documento dá conta de grifar o caráter universal de suas metas, realçando o seguinte preceito: “independente de cor, sexo, idade e região”. Seus representantes (ONU) se defendem ao promulgar que as metas devem ser atingidas por todos os grupos sociais. Não diferente é o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE -2011, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES- 2007 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni - 2007, cujas metas e ou linhas gerais não mencionam a questão racial (JACCOUD, 2009).

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos. O PDE sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização. A fim de mobilizar e impulsionar a sociedade para efetivar o PDE, foi criado o Plano de Metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existente em nosso país. O Plano tem por objetivo criar condições para que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere, como cidadão cômico de seu papel num mundo cada vez mais globalizados.

¹ A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que congrega as 56 Instituições Federais de Ensino Superior presentes em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal, entende a educação como um bem público e o conhecimento como um patrimônio social. Com base nesses dois princípios, defende o acesso e a permanência universal à Educação Superior. Em 2004, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) realizou estudos que demonstram que o perfil socioeconômico da sociedade brasileira está reproduzido no perfil dos alunos das IFES. Esse trabalho identificou as dificuldades socioeconômicas de uma parcela significativa do segmento estudantil como uma das causas da evasão e da retenção. Questões como moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde tornam-se

demandas primordiais para garantir a permanência desses estudantes nas IFES. Dessa forma, faz-se fundamental a articulação de ações assistenciais para a permanência e a conclusão de curso por parte dos estudantes carentes, na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida. O **Plano Nacional de Assistência Estudantil**, que apresenta as diretrizes Norteadoras para a definição de programas e projetos dessa natureza, busca satisfazer essas demandas da sociedade e dos alunos, constituindo-se, assim, em meta prioritária para a Andifes. Nele tem-se um marco histórico que representa o compromisso da Associação com a inclusão e a permanência dos jovens nas IFES

Como dito, embora o último Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos do Milênio de 2010 tenha reconhecido diversas disparidades raciais no campo da educação, sua meta, assinada pelo governo federal brasileiro, foi apenas a de universalização da educação primária:

- Garantir que até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino;
- Garantir que até 2015, todas as crianças, de todas as regiões do país, independente da cor, raça e sexo, concluam o ensino fundamental; Eliminar as disparidades entre os sexos no ensino fundamental e médio, se possível até 2005, e em todos os níveis de ensino, o mais tardar até 2015 (ODM, 2010, p. 52)⁶⁷

Já o novo Plano Nacional de Educação – PNE – 2011 que foi apresentado pelo ministro da educação Fernando Haddad ao presidente Lula, descreve 20 metas educacionais para a próxima década (2011-2020), tendo a oitava meta uma pequena referência à questão racial na educação, porém, ao delinear seu objetivo específico, não vemos menção à algum tipo de ação afirmativa para negros:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

8.1 Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.

⁶⁷ Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - (2010)

8.2 Fomentar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade série.

8.3 Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio.

8.4 Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino público, para os segmentos populacionais considerados.

8.5 Fortalecer acompanhamento e monitoramento de acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificando motivos de ausência e baixa frequência e colaborando com estados e municípios para garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na rede pública regular de ensino.

8.6 Promover busca ativa de crianças fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social e saúde.

A nível internacional, o episódio da III Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância ocorrida em Durban, na África do Sudeste, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, foi o momento em que o Estado brasileiro começou efetivamente a realizar algumas ações de combate ao racismo, nesse contexto é que se inserem as políticas afirmativas de âmbito educacional. Vejamos as preposições dessa Conferência em relação à educação para negros em perspectiva mundial:

- 80. Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata;
- 95. Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata;
- 96. Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos pode contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos;
- 97. Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na

erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação;

- 118. Acolhemos o papel catalizador desempenhado pelas organizações não governamentais na promoção da educação para os direitos humanos e no aumento da conscientização pública sobre o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Estas instituições também podem ter um papel importante no aumento de sensibilização de tais questões nos órgãos pertinentes das Nações Unidas, baseadas em suas experiências nacionais, regionais e internacionais. Tendo em mente as dificuldades que elas enfrentam, comprometemo-nos a criar uma atmosfera propícia para o funcionamento efetivo das organizações não-governamentais de direitos humanos, em particular, organizações não-governamentais anti-racistas, no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Reconhecemos a situação precária das organizações não-governamentais de direitos humanos, incluindo as organizações não-governamentais anti-racistas, em muitas partes do mundo, e expressamos o nosso compromisso em cumprir nossas obrigações internacionais e de eliminar todo obstáculo ilícito para o seu funcionamento efetivo;
- c) Desenvolver programas destinados aos afrodescendentes alocando recursos adicionais aos serviços de saúde, educação, moradia, energia elétrica, saneamento, medidas de controle ambiental e promover a igualdade de oportunidades no emprego, bem como em outras iniciativas de ações afirmativas ou positivas;
- 10. Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afro descendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afro descendentes no currículo educacional;

No mesmo ano da III Conferência Mundial Contra o Racismo em Durban na África (2001), foi realizada a Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância na cidade do Rio de Janeiro, porém, diferentemente, em seu relatório, os itens relacionados à educação são apenas 4:

- 1. Aprofundar materiais didáticos nos três níveis resgatando a história da África e dos Afro descendentes no Brasil;
- 2. Escolas técnicas têm horários incompatíveis para jovens que trabalham. Este é um problema particularmente grave para jovens negros;
- 3. Capacitação de professores dos três níveis para não praticar a discriminação;
- 4. Estabelecimento de cotas para negros nas Universidades.

O Estatuto da Igualdade Racial, que seria o documento brasileiro de maior relevância para militantes e intelectuais, foi apresentado em 2000 pelo então senador Paulo Paim- PT, porém só foi aprovado, com várias modificações, dez anos depois, em 2010, e tem como enfoque educacional os seguintes itens:

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

- 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo.

- 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão

social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

De acordo com a SEPPIR, o Estatuto da Igualdade Racial do modo como foi aprovado, possibilita a correção de desigualdades históricas no que se refere à oportunidades e direitos dos negros, pois o mesmo a) reafirma o direito à moradia dos quilombolas, b) prevê políticas para moradia urbana da população negra, c) prevê prioridades na área de saúde, d) reafirma a liberdade de culto religioso, d) fez da capoeira um esporte reconhecido oficialmente, entre outras ações. Todavia, para muitos especialistas, o Estatuto aprovado não responde às pendências concretas da população negra. Em entrevista, o antropólogo Munanga (2010) afirma que o Estatuto aprovado aboliu a instituição de cotas na educação, nas empresas e partidos políticos, e isso desvia o tema mais sensível, que seria o do preconceito, da marginalização e da ausência de igualdade, ou seja, não se pode pensar em acabar com o racismo se não se oferecem oportunidades reais de trabalho, participação e renda. Para Munanga o Estatuto não passou de uma carta de intenções:

É como a Lei Áurea. Acabou a escravidão, mas a situação continuou a mesma. O destino do negro foi uma marginalização igual à que sofria quando cativo. Em um plano formal é isso no estatuto: não há nenhum mecanismo claro de combate à desigualdade entre brancos e negros”, afirmou o professor. (MUNANGA, 2010, apud SAVARESE, 2010, p. 1)

Além das cotas, o novo estatuto também excluiu a) a criação de incentivos fiscais para empresas com mais de 20% de funcionários negros, b) a reparação à população negra por prejuízos relacionados à discriminação racial, c) as cotas de 10% para negros em partidos políticos e em coligações partidárias. Outra característica é que a expressão desigualdade racial foi substituída por “desigualdade étnica”.

Por tudo isso, no que concerne à aprovação e mudança no Estatuto da Igualdade Racial, é possível visualizar claramente um quadro de polêmicas e discordâncias entre militantes, entidades e governos, pressupondo melhorias, ora legítimas, ora meramente simbólicas⁶⁸. A articulação pela aprovação do

⁶⁸ **Principais propostas descartadas do Estatuto:** FINANCIAMENTO E GESTÃO PÚBLICA: Indenização pecuniária para descendentes afro-brasileiros, criação do Fundo de promoção da Igualdade Racial, previsão de recursos orçamentários nos diversos setores governamentais. COTAS: Estabelecimento de cota mínima (20%) para preenchimento de cargos e empregos públicos em nível federal, estadual e municipal, vagas em cursos de nível superior, vagas relativas ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), e vagas nas empresas com mais de 20 empregados. Reserva mínima de 30% das vagas a cargos eletivos para candidaturas afrodescendentes, instituição de plano de inclusão funcional de trabalhadores afrodescendentes como critério de desempate em licitações, possibilidade de conceder incentivos fiscais a empresa com mais de 20 empregados e com participação mínima de 20% de negros, fixação de meta inicial de 20% de vagas reservadas para negros em cargos em comissão do serviço público federal. SAÚDE: definição do racismo como determinante social da saúde, pactuação da política nas três esferas de gestão do Sistema Único de Saúde (SUS), prioridade na política nacional de saúde integral da população negra com base nas desigualdades raciais. MEIOS DE COMUNICAÇÃO: estabelecimento de mínimo de 25% de imagens de pessoas afrodescendentes na programação veiculada por emissoras de televisão, estabelecimento de mínimo de 40% de participação de negros nas peças publicitárias veiculadas na TV e cine. JUSTIÇA E DIREITOS: criação de Programa Especial de Acesso à Justiça para a população afro-brasileira – temática racial na formação das carreiras jurídicas da magistratura, defensoria pública e ministério público e criação de varas especializadas. QUILOMBOLAS: detalhamento do processo de regularização fundiária. **Principais propostas mantidas no Estatuto:** FINANCIAMENTO E GESTÃO PÚBLICA: implementação do PPA e do orçamento da União com observância a políticas de ação afirmativa, discriminação orçamentária dos programas de ação afirmativa nos órgãos do Executivo federal durante cinco anos,

Estatuto, protagonizada pela SEPPPIR, reconheceu que não se tratava da proposta desejada, porém avaliou que a conjuntura de sua aprovação seria mais propícia para a abertura de novos espaços futuros, e que sua rejeição contribuiria para o imobilismo (IPEA, 2011). Para maior detalhamento da mudança estatutária ver nota 76.

Antes mesmo do Estatuto, o governo federal lançou mais um documento, que é o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial assinado através do Decreto 6872- 2009 que trouxe a tona 12 eixos de ações, sendo a educação o eixo 2, e se comprometeu com as seguintes metas:

I - estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica;

II - promover a formação de professores e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira ,africana e indígena;

III - promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série dos alunos pertencentes aos grupos étnicorraciais discriminados;

IV - promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negra, indígena, cigana e demais grupos étnicorraciais discriminados;

V - elaborar projeto de lei com o objetivo de garantir às comunidades ciganas a equivalente prerrogativa de direito contida no art. 29 da Lei no 6.533, de 24 de maio de 1978, que garante a matrícula nas escolas públicas para profissionais que exercem atividade itinerante;

VI - promover a implementação da Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e do disposto no art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE 01/2004, garantindo seu amplo conhecimento pela população brasileira;

VII - promover e estimular a inclusão do quesito raça ou cor em todos os formulários de coleta de dados de alunos em todos os níveis dos sistemas de ensino, público e privado;

VIII - estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades tradicionais, proporcionando troca de saberes, de práticas e de experiências;

instituição do Sistema Nacional de Igualdade Racial, monitoramento e avaliação da eficácia social das medidas previstas no estatuto. COTAS: Adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa, implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do serviço público e o incentivo à adoção de medidas similares em instituições privadas (Lei no 12.288/2010), possibilidade de definição de critérios para ampliação da participação de negros nos cargos em comissão e em funções de confiança do serviço público federal. SAÚDE: definição de diretrizes e objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra , inclusão do conteúdo da saúde da população negra na formação dos trabalhadores da área, melhoria da qualidade no tratamento de dados desagregados por cor, etnia e gênero dos sistemas de informação do SUS. COMUNICAÇÃO: inclusão de cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de caráter publicitário na Administração Pública Federal. JUSTIÇA E DIREITOS: instituição de ouvidorias permanentes em defesa da igualdade racial no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo. QUILOMBOLAS: possibilidade de instituição de incentivos específicos para garantia do direito à saúde de moradores das comunidades de remanescentes de quilombos. (IPEA- Boletins de Políticas Sociais - acompanhamento e análise nº 19 2011, p. 298)

IX - estimular a adoção do sistema de reserva de vagas para negros e indígenas no ingresso às universidades públicas;

X - apoiar a implantação de escolas públicas, de nível fundamental e médio, nas comunidades quilombolas e indígenas, com garantia do transporte escolar gratuito e demais benefícios previstos no plano de desenvolvimento da educação;

XI - apoiar as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para a implementação e para o impacto de políticas de ação afirmativa para as populações negra, indígena e demais grupos étnicos sub-representados no ensino de terceiro grau; e

XII - fortalecer os conselhos sociais das instituições de ensino superior, com representantes de todos os segmentos envolvidos, para monitorar o Programa Universidade para Todos – Prouni, principalmente no que se relaciona à inclusão de jovens negros e indígenas.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Documenta-se que há consenso na literatura recente sobre a situação dos afrodescendentes no Brasil quanto a educação que nas últimas décadas, em particular a partir de 2004 vem se registrando algumas melhorias nos indicadores disponíveis, ou seja “uma inflexão positiva em termos de acesso da população brasileira ao sistema de ensino” (PAIXÃO et al 2011, p. 245) e considerável investimento político para que a população afrodescendente fosse beneficiada.

Mas se alerta que ainda há considerável caminho a ser percorrido em termos de inclusão e combate as desigualdades sócio raciais e vem se chamando atenção para a importância de mais investir contra a deterioração da escola pública, ao nível do ensino fundamental e médio, onde se concentram os negros e os pobres, o que configuraria um tipo de “racismo institucional de caráter social e racial propriamente dito” (PAIXÃO et al 2011). Inclusive nos exames de proficiência, como os realizados via SECAD/MEC, entre os anos de 1995 e 2005 se alerta tanto para reduções das notas médias dos exames de matemática e português, entre alunos e alunas dos distintos grupos de cor e raça, como uma maior queda nas notas dos alunos e alunas afro descendentes, o que se associaria tanto a qualidade do ensino (PAIXÃO et al 2011) como a diversos outros fatores como a infra estrutura das escolas, suas condições de segurança, a questão da violência escolar, o clima escolar, as relações sociais entre professores e alunos e entre alunos, sutis as vezes, outras vezes nem tanto, discriminações que fragilizam a auto estima de meninos e meninas negras, o que é documentado em pesquisas qualitativas (CASTRO M.G. e ABRAMOVAY, 2006)

Como bem advertem PAIXÃO et al, 2011, p. 247:

A despeito de avanços recentes em termos da redução das assimetrias de cor ou raça a partir do novo marco institucional [A Carta Magna brasileira de 1988], o fato é que os indicadores dos pretos e pardos, comparativamente aos brancos revelam severos problemas agravados de acesso e permanência no sistema de ensino brasileiro. Por outro lado, diante dessas assimetrias, parece que o poder público brasileiro não vem logrando dotar à questão a espera do senso de prioridade.

Reconhece-se que a nível de ensino fundamental e médio são várias as ações governamentais recentes no campo da promoção da equidade racial, como: Programa Nacional do Livro Didático, de 1996 e de 2005, que vetam expressões que sugiram discriminação por raça, sexo, cor e outras; Programa Diversidade na Universidade, de 2002, que estimula criação de cursos pré vestibulares para estudantes negros; Lei 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo do ensino básico do estudo da história e da cultura afro-brasileira; Programa a Cor da Cultura, instituído em 2006, que produziu programas para TV sobre cultura africana e afro brasileira; Capacitação de Professores do Ensino Básico, de 2006, para a capacitação a distância de professores visando a implementação da Lei 10 639, entre outros (ver IPEA e SEPPIR-http://WWW.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/ações-cit in PAIXÃO et.

al., 2011, p 247). Mas insiste-se, inclusive em documentos de órgão do governo que desenvolve pesquisas, como o IPEA, que “a agenda da promoção da equidade de cor ou raça nos indicadores de acesso, permanência e progressão no sistema escolar ainda segue distante da preocupação do Ministério de Educação e Cultura, MEC” (Ibidem, p. 248)

Cabe ressaltar que a nível de princípio básico e estritamente jurídico do Direito Constitucional vigente desde 1988 no Brasil também é notória a afirmação da igualdade e a proibição da discriminação⁶⁹, e como se apresenta neste documento, são inúmeras as recomendações para se colocar em prática esses preceitos legais, geralmente por meio de campanhas e políticas públicas para negros, porém somam-se ainda as críticas à essas políticas. De uma forma geral, para além do âmbito específico de políticas afirmativas de educação, as críticas mais centrais salientadas sobre políticas para negros no Brasil atualmente são:

- ✓ Necessidade de aprofundar as políticas, expandido-as para áreas estratégicas do combate às desigualdades, por exemplo, não se verifica uma consistente política para negros na área do trabalho. “Embora a igualdade racial tenha sido apresentada como objetivo de governo, nos dois últimos Planos Plurianuais- PPAs, ao fim do primeiro, apenas 15,3% dos programas tratavam este tema de forma transversal” (IPEA, 2011, p. 300)
- ✓ Devem-se incorporar transversalmente as políticas.
- ✓ Aliar órgãos de planejamento, monitoramento e avaliação como meio de garantir a incorporação de sua diretriz, do início ao fim dos programas.
- ✓ Estimular iniciativas de profissionalização de gestores em políticas afirmativas para negros.
- ✓ As políticas coordenadas diretamente pelo governo federal permanecem restritas e pontuais, ao invés de abrangentes e transversais; as instituições públicas autônomas, como universidades e ministérios públicos, são as que mais têm apresentado empenho nesse sentido.
- ✓ “A SEPPIR não tem se mostrado capaz de alavancar uma política nacional de promoção da igualdade racial da qual participe o conjunto ou os segmentos mais importantes da máquina governamental” (THEODORO, 2008, p. 164), uma política nacional de desigualdade racial deve incluir não apenas a SEPPIR, mas todas as instâncias governamentais.
- ✓ “No somatório dos anos de 2008 e de 2009, as dificuldades de uso dos recursos implicaram que mais de R\$ 238 milhões deixaram de ser investidos em ações de promoção da equidade racial” (CARVANO, PAIXÃO, ROSSETTE, MONTOVANELE, 2010, p. 269).

⁶⁹ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (BRASIL,1988).

- ✓ As políticas em curso ainda demonstram ser insuficientes para atingir a igualdade entre negros e brancos.
- ✓ Ainda há um desinteresse político em promover formas ascensão social do negro a fim de que se legitimem a presença de determinados grupos nos espaços sociais de poder.
- ✓ A velocidade lenta do impacto das políticas públicas ocorre em função dos anos de atraso do país para reconhecer as diferenças de oportunidades dadas a negros e brancos.
- ✓ Os recursos ainda são escassos para o volume das desigualdades (ver análise detalhada por tipo de tema sobre o orçamento para a inclusão e a questão racial, e o alerta sobre a distancia entre o planejado e o executado, em PAIXÃO et. al. 2011);

Principais apreciações positivas em relação às políticas para negros:

- ✓ Com as novas políticas, há uma visível redução dos níveis de vulnerabilizações sócio raciais, no campo da saúde e da educação.
- ✓ Elas têm reforçado a consciência e a identidade política e histórica dos negros.
- ✓ Desloca-se o debate da naturalização da inferioridade, do mérito racial, produzindo oportunidades reais.
- ✓ As políticas de ações afirmativas têm corrigido desvantagens históricas no ensino

O tema das chamadas políticas sociais afirmativas já tomaram grandiosidade e centralidade no país, visto a difusão de constantes congressos, conferências e fóruns para discussão e reorientação da causa, porém se critica a falta de monitoramento e acompanhamento dessas políticas, e em especial transparência em termos de informações, inclusive orçamentárias, para que entidades do movimento negro possam exercer o controle social necessário para tal acompanhamento:

Segundo Munanga (2003), tendo por base estudos sobre a educação brasileira e as desigualdades raciais, os alunos negros levariam aproximadamente 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos, se dependessem apenas das melhorias observadas na qualidade do ensino fundamental. Políticas de ação afirmativa e de indução ao acesso de estudantes negros no ensino superior se tornam, assim, fundamentais. (JACCOUD, 2009, p. 197)

Informações e acompanhamentos sobre políticas de ações afirmativas se fazem necessário para tirar as polêmicas, as críticas do plano do senso comum, ou de informações sem lastro de realidade, e tendendo ao ideológico por manutenção do status quo, como a “crítica” a uma possível entrada massiva de jovens negros nas universidades por tais políticas, o que desestabilizaria o principio de igualdade de oportunidades. Segundo PAIXÃO et al 2011, p. 248

Ou seja, mesmo levando-se em conta toda a polemica recente sobre as ações afirmativas no ingresso de discentes afro descendentes às universidades brasileiras, quando se analisa o percentual de vagas que foram efetivamente destinadas a estas medidas se percebe que, na verdade, estas proporções são razoavelmente baixas. De algum modo, tanta polemica, no contexto de medidas que sem sobre de duvida, ainda podem ser consideradas como tímidas, reflete que uma sociedade tão desigual como a brasileira segue apresentando dificuldades ideológicas crônicas para aceitação de mecanismos de redistribuição de acesso às oportunidades de ascensão social para os afro descendentes⁷⁰.

5. ALGUMAS RECOMENDAÇÕES: RAÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Como documentado, a equação raça e gênero vem sendo destacada por vários autores como o nó górdio para um modelo de desenvolvimento que se pretenda democrático, inclusivo e de combate a desigualdades socio-raciais. Tal equação tem sido preocupação singular do Governo Brasileiro, na contemporaneidade, através de linhas específicas da SEPPIR e da SEPM.

Este é tema que vem também merecendo ênfase dos movimentos sociais, inclusive devido à visibilidade crescente do movimento de mulheres negras e das organizações de trabalhadoras domésticas, como se ilustra nas prioridades para o III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, para o qual ativistas desses movimentos tiveram lugar relevante.

De fato no documento Síntese das Resoluções da 31ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, aprovada em 28.12.2011 se lê uma serie de recomendações que tem especial importância para a emancipação das mulheres negras, considerando que como se frisa, inclusive neste trabalho, são precisamente elas as mais vulnerabilizadas socialmente em diversos indicadores, como nos relacionados a educação e trabalho.

A seguir revisitamos algumas dessas recomendações que pedem operacionalizações mais específicas, na modelagem de programas, sendo que muitas delas já fazem parte de reivindicações dos movimentos sociais, como por exemplo das trabalhadoras domésticas organizadas⁷¹ Assim no documento antes mencionado se recomenda:

- “Garantir e ampliar os direitos das trabalhadoras domésticas, com especial ênfase na equiparação de direitos com as/os demais trabalhadoras/es”;

⁷⁰ Segundo o censo de educação superior de 2008, “quando se mensura o percentual de vagas reservadas para cotistas nas instituições de ensino superior publicas brasileiras, observa-se que apenas 10,5% das vagas estavam reservadas para este contingente. Quando se computa o percentual das vagas par este mesmo grupo [afrodescendentes] entre os cursos, percebe-se que os percentuais das vagas reservadas, sobre o total de vagas postas em disputa, também eram muito baixos. Assim, apenas ficando nos cursos mais prestigiados: Direito, 3,0%; Engenharia, 2,5%; Medicina, 3,5%; Odontologia, 3,7%; Ciências Sociais e Comportamentais, 3,8%” PAIXAO et AL, 2011: 248

⁷¹ O Movimento de mulheres negras no Brasil tem crescente visibilidade a partir dos anos 80. O movimento de trabalhadoras domésticas organizadas por sindicatos, associações e uma federação (FENATRADE- Federação Nacional de Trabalhadores Domésticos) é também bastante ativo. Ambos os movimentos tiveram papel decisivo para que na chamada Constituição Cidadã, a de 1988, se reconhecesse a humanidade do povo negro, como vários direitos trabalhistas aos trabalhadores domésticos.

- “Criar e ampliar programas de qualificação, capacitação e formação de mulheres [...] e reduzir a jornada de trabalho para 40 horas semanais, sem redução salarial”;
- “Fomentar a participação de mulheres jovens e jovens negras, indígenas e da floresta, quilombolas, com deficiência, lésbicas, ciganas e assentadas, no mercado, garantindo e fiscalizando a aplicabilidade da lei, [em especial em relação] às mulheres adolescentes”;
- “Por uma educação inclusiva e não sexista não-homofóbica e antirracista”⁷²

Tendo tais recomendações gerais como referência, sugere-se especificamente:

- A continuidade do Programa Pró - Equidade de Gênero e Raça iniciado pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres⁷³ em 2011, mas procedendo a uma avaliação dos seus impactos e buscando ampliar o mesmo, no sentido de também analisar, premiar e divulgar o trabalho de escolas inovadoras quanto a programas de equidade no campo de gênero e raça. Por exemplo, no trabalho “Relações Raciais na Escola: Reprodução das Desigualdades em nome da Igualdade”, promovido pela UNESCO (Castro e Abramovay, 2006)⁷⁴ detalha-se por estudo de caso como

⁷²72 In site www.secretaria nacional de direitos das mulheres. Consultado em 25.1.2012

⁷³73 O Programa Pró-equidade de Gênero e Raça objetiva promover a igualdade de oportunidades e de tratamento entre homens e mulheres nas organizações públicas e privadas e instituições por meio do desenvolvimento de novas concepções na gestão de pessoas e na cultura organizacional.

- As empresas e organizações públicas e privadas desenvolvem o programa durante 12 meses (execução do Plano de Ação). Para receberem o Selo Pró-Equidade de Gênero e Raça é preciso que obtenham o mínimo de 70% de execução das ações pactuadas e qualitativamente obter um desempenho satisfatório ou muito satisfatório.
- O Selo Pró-Equidade de Gênero e Raça representa o reconhecimento do trabalho feito pelas organizações no desenvolvimento cotidiano de novas concepções de gestão de pessoas e cultura organizacional para alcançarem a equidade entre homens e mulheres no mundo do trabalho, eliminando todas as formas de discriminação, evidenciando publicamente o compromisso da organização com a equidade de gênero e etnicorracial na promoção da cidadania e a difusão de práticas exemplares no mundo do trabalho para a efetivação da equidade.
- O Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça é uma iniciativa do Governo Federal, que, por meio da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR e do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, reafirma os compromissos de promoção da igualdade entre mulheres e homens inscrita na Constituição Federal de 1988, conta com o apoio da Entidade das Nações Unidas para Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres) e da Organização Internacional do Trabalho – (OIT - Escritório Brasil) in site www.secretaria de políticas para as mulheres/programa pro equidade de gênero e raça/blog do planalto. Consultado em 19.1.2012

⁷⁴74 Aborda-se como a escola trabalha o tema raça. Destacam-se experiências inovadoras, assim consideradas quer pelos atores entrevistados, quer por parâmetros gerais. Entre as ações adotadas pelas escolas, estão a inclusão de forma transversal da disciplina História da África nos currículos escolares; de debates não esporádicos sobre racismo e mediação pró-ativa, tanto nos casos de conflitos explícitos, como no de investimento em uma consciência de convivência para além de tolerâncias; para a compreensão da importância da cultura negra e assunção de uma cidadania ativa por si e pelos outros. Ou seja, por um alerta crítico às desigualdades sócio-raciais.

em algumas escolas, as relações raciais são trabalhadas em projetos pedagógicos e há uma constante preocupação em abordar a situação dos negros, seja de forma direta em sala de aula, seja indiretamente intervindo em casos de conflitos, agressões e uso de apelidos de cunho racista por alunos ou em casos de silenciamentos por parte dos professores frente a situações que podem sugerir ou serem sentidas como discriminações;

- Insiste-se na necessidade de se operacionalizar por programas, reivindicações que são reiteradas por entidades dos movimentos negros, em cada um de seus congressos e atividades, há muito, como por exemplo os da UNEGRO-União de Negros pela Igualdade- do MNU-Movimento Negro Unificado e do GELEDES- organização de mulheres negras⁷⁵, e.g.:
 - ◆ Cursos de capacitação para negros que dentro das redações e nas cobertura jornalística se refiram, informados, a temas complexos como cotas, racismo, discriminação e estejam atentos para notícias que estigmatizam os negros;
 - ◆ Programas que possibilitem alavancar a lei que institui a história da África e do povo negro como obrigatória nas escolas, e que em tais matérias seja sensível, destacando as mulheres negras e suas diversas contribuições. Para tanto importante que o Ministério de Educação venha a incentivar cursos de formação para professores com conhecimento em tais matérias, o que no momento é considerado um obstáculo para melhor efetivação daquela lei⁷⁶;

É comum um tratamento dado à questão racial nas escolas que indica um despreparo do corpo docente ao abordar o assunto. Ou, ainda, uma naturalização de atributos sócio-culturais como, por exemplo, a percepção de que os negros teriam uma predisposição natural para os esportes, são como atletas natos

...

Em muitas escolas as relações raciais são trabalhadas em palestras ou seminários esporádicos promovidos por entidades que não têm vínculos com a escola, e em datas em que se destaca a negritude e a importância dos negros na constituição da sociedade brasileira.... (In Castro e Abramovay (coord.), 2006: p.333-352).

⁷⁵ Ver entre outros, “Congresso da Unegro define prioridades do movimento” –novembro de 2011, in http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=8&id_noticia=168575; “Ação Educativa, Geledés e Plataforma Dhesca encaminham informe sobre o direito à educação no Brasil ao Conselho de Direitos Humanos da ONU” – janeiro de 2012. www.direitoaeducacao.org.br, consultados em 27.1.2012; “Movimento Negro Unificado-cursos de Yoruba” in <http://www.r2cpres.com.br/v1/2011/11/07/movimento-negro-unificado>, consultado em 28.1.2012

⁷⁶ “ No grupo de Educação, a professora Jacilene Santos da Silva relatou o caso da escola municipal Parque São Cristóvão de Salvador, na Bahia, que é hoje referência no Brasil, na alfabetização com a intervenção dos mitos africanos no processo de aprendizagem, com a implantação da Lei 10.639/03, que insere a história da cultura afro-descendente. A escola se notabilizou nas disciplinas de história, geografia e português.” In “Congresso da Unegro define prioridades do movimento” –novembro de 2011, in http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=8&id_noticia=168575, consultado em 28.1.2012

- ◆ Sinergia Estado e movimentos sociais a fim de ampliar a formação em educação etno-racial, com oferta de cursos sobre cultura e religião afro-brasileira⁷⁷;
- ◆ Regulamentação da Convenção Internacional da OIT, aprovada em junho de 2011 e que no momento é objeto de projeto de lei ainda em tramitação, no Brasil. A Convenção estende direitos trabalhistas aos trabalhadores domésticos⁷⁸

Insiste-se na importância da implementação das 14 recomendações encaminhadas ao Governo Brasileiro por entidades da sociedade civil em novembro de 2011, sendo uma delas, o GELEDES-entidade de mulheres negras, e que subliminarmente defende a perspectiva de que há que combinar ações afirmativas, políticas focalizadas e políticas universais para uma educação mais democrática, inclusiva e de combate a diversos tipos de desigualdades sociais ainda vigentes no Brasil, em que pese os importantes passos dados para superá-las nas últimas décadas :

a).”Que el Estado establezca metas y estrategias de ecualización, incluso a través de esfuerzo legislativo y del destino de más recursos públicos en el nuevo Plan Nacional de Educación (2010-2021), garantizando más atención a las políticas de equidad en la educación básica que tengan como objetivo corregir las graves iniquidades y discriminaciones constatadas en los diferentes niveles de escolaridad, sea en función de la origen regional, de la raza o etnia, del género o de la

⁷⁷ “Edson Vieira coordenador geral do MNU considera “uma incoerência nós descendentes de africanos não priorizarmos uma língua africana, por sinal, contemplada pela Lei 10639”, que trata do aprendizado de história e culturas africanas nas redes de ensino. A professora Rita Maria Souza, coordenadora de cultura do MNU, lembra que a Nigéria cuja língua é o Yurùbá é a 3ª maior indústria cinematográfica do mundo e que pelos porto e aeroporto de Ilhéus chegam de países de língua Yorùbá muitos operários, turistas e empresários. Por tanto, só por este aspecto já se justifica o curso de Yorùbá.” In <http://www.r2cpres.com.br/v1/2011/11/07/movimento-negro-unificado>, consultado em 28.1.2012

⁷⁸ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovou dia 16 de junho de 2011 em Genebra uma nova convenção dando às trabalhadoras domésticas o mesmo direito dos demais trabalhadores. A decisão já havia sido antecipada há três dias, assim como o anúncio do governo brasileiro de ratificar o tratado. Na prática, isso exigirá uma modificação na lei trabalhista.

A convenção estabelece que todas as empregadas devem ter contrato assinado e um limite para a jornada de trabalho. Em diversos países, a situação de muitas domésticas preocupa ativistas de direitos humanos. O governo brasileiro estima que está em uma situação confortável. Mas algumas mudanças terão de ocorrer. No Brasil, não há necessidade de reconhecer o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) no caso das trabalhadoras domésticas. O FGTS é apenas um “benefício opcional”. Mas ao equiparar essa classe aos demais trabalhadores essa obrigação terá de ser adotada.

O ministro do Trabalho, na época, garantiu aos sindicatos que haveria um projeto de lei nesse sentido e que o governo queria ser um dos primeiros a ratificar a Convenção. O acordo levou três anos para ser negociado e o Brasil atuou como um dos facilitadores do processo. O Itamaraty ainda foi escolhido para ser o relator das negociações. Os países latino-americanos e os Estados Unidos foram os principais promotores da ideia. Segundo a entidade Human Rights Watch, porém, os governos europeus foram os que mais resistiram ao acordo. Índia e países do Golfo também se mostraram reticentes, mas acabaram apoiando.

Dados do Ministério do Trabalho indicam que quase 15% das trabalhadoras domésticas do mundo estão no Brasil. Existem hoje no País cerca de 7,2 milhões de trabalhadoras nessa classe. Mas apenas 10% delas teriam carteira assinada. Desde 2008, o número de empregadas domésticas aumentou em quase 600 mil. Segundo o Ministério, o salário médio de uma empregada doméstica é inferior ao salário mínimo” .In <http://ne10.uol.com.br/canal/cotidiano/nacional/noticia/2011/06/17/oit-aprova-novos-direitos-para-domesticas-278245.php>. Consultado 28.01.2012

orientación sexual, dando especial atención a los mecanismos de exclusión económica de niños y adolescentes que llevan, por un lado, a la indisponibilidad de escuelas públicas justo para los menos favorecidos y por otro lado, a la inserción precaria de esta población en el sistema de enseñanza;

b) Que el Estado regularmente con urgencia el régimen de colaboración entre los entes federados (Unión, Estado y Municipios), rumbo a la construcción de un Sistema Nacional de Educación, superando un cuadro marcado por la disputa, desigualdades entre responsabilidades y condiciones de oferta y falta de coordinación en la garantía del atendimento educacional de calidad a la población;

c) Que el Estado implemente la ley del Piso Nacional Salarial de los Profesionales de Educación y enfrente decididamente, por medio de otras acciones que visen a la mejoría de las condiciones de vida y de trabajo, la cuestión de la desvalorización de los profesores de la educación básica pública y de los demás trabajadores de la educación, categoría constituida en su gigantesca mayoría por mujeres. Las políticas de valoración del magisterio público deben garantizar que los profesionales de la misma formación sean tratados de forma igualitaria, independiente de la etapa de la educación básica a que se dediquen;

d) Que el Estado tenga en cuenta en la formulación e implementación de políticas públicas que la educación es un derecho a ser ejercido durante toda la vida y que valore el desarrollo de sinergias entre las diferentes etapas escolares, asegurando significativa mejoría tanto a la educación destinada a los niños y adolescentes cuanto a aquella volcada a los jóvenes y adultos y que se tome como prioridad en ese sentido el derecho universal a la educación básica, elevando la escolaridad general de la población y revertiendo la preocupante tendencia de la reducción de las matrículas de jóvenes y adultos con poca escolaridad. Se destaca la urgencia de la implementación de las Directrices Nacionales de Educación de Personas Privadas de Libertad, aprobadas por el Consejo Nacional (2010), frente a una realidad en la cual solamente cerca del 10% de los hombres y mujeres encarcelados tienen acceso a la educación formar, en un contexto marcado por absurdas y equivocadas altas tasas de encarcelamiento;

e) Que el Estado amplíe la financiación y fortalezca la política de educación infantil, además de todo cuanto a las guarderías, que mismo tras la creación del Fundeb tienen sido sistemáticamente puestas en segundo plano en el ámbito de las políticas hasta entonces adoptadas, con graves perjuicios justo hacia los niños con mayor vulnerabilidad social y económica. Asociada a tal política, se debe valorar los profesionales que actúan en esta etapa de la enseñanza;

f) Que el Estado revea sus currículos y propuestas educacionales para la enseñanza secundaria y técnico-profesional, una vez que está evidenciada la dificultad en atingir una parcela significativa de la población en el rango de edad apropiado, sea por la ausencia de incentivos pedagógicos, y económicos a la permanencia en la escuela, sea por la no adaptación de las actuales propuestas a los intereses del público juvenil; y que en la revisión de esos conceptos esos adolescentes y jóvenes ejerzan el papel decisorio juntamente con los demás actores interesados. Se debe buscar desarrollar estrategias que superen una realidad aún marcada por la segregación de género en la enseñanza profesional y en la educación superior;

g) Que el Estado revea y fortalezca su política de inclusión de los niños y adolescentes con deficiencia en la red regular de enseñanza y adecue sus políticas a lo que determina la Convención sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia; y que las escuelas sean dotadas de capacidad infra-estructural, técnica y pedagógica de acuerdo con las necesidades educacionales especiales de la población en general y , especialmente, de los niños y adolescentes con deficiencia;

h) Que el Estado implemente el factor del principio de la no-discriminación en la educación, preservando la neutralidad religiosa de las escuelas públicas, terminando con la enseñanza religiosa confesional en sistemas públicos, revisando el acuerdo Brasil - Santa Sé y revisando la actual previsión de oferta obligatoria de la enseñanza religiosa; y que continúe respetando el derecho asegurado a las escuelas privadas confesionales y el derecho de los padres de matricular a los hijos en tales escuelas;

i) Que el Estado implemente el factor de la LDB alterada por la ley 10.639 y 11.645; que establecen, respectivamente, la obligatoriedad en toda la educación básica de la enseñanza y de la historia de la cultura africana y afro-brasileña y de los pueblos indígenas, y los compromisos de la Declaración Interministerial de la Ciudad de México – Prevenir con Educación, que tiene como enfoque la educación en sexualidad. Que sean creadas estrategias de superación del cuadro de exclusión acentuada de niños y jóvenes negros de la escolarización formal; que sea construido protocolo nacional de registro y encaminado de casos de discriminación en ambiente escolar; fortalecido el programa Escuela sin Homofobia, con la distribución de los kits que fueron vetados por el gobierno brasileño como resultados de la presión por grupos religiosos; e implementadas acciones que visen desarrollar el lugar de la educación en el sistema de garantía de derechos de los niños y adolescentes, prevista en el ECA (Estatuto de los Niños y Adolescentes), y de la escuela en las redes de protección local;

j) Que el Estado construya e implemente una política educacional destinada a territorios marcados por la violencia armada, de forma articulada y otras políticas sociales, de trabajo y de protección de las comunidades a partir de un lugar tan subalterno a la lógica de la seguridad pública tradicional. Es necesario dar un paso a más de las acciones puntuales, cuando existentes, y actuar por medio de un conjunto de estrategias que promuevan el aprendizaje de los niños adolescentes, jóvenes y adultos de esas comunidades, sometidas a la presencia ostensiva de grupos armados (narcotraficantes, milicias, etc.) y de confrontación entre tales grupos y fuerzas de seguridad pública. Es urgente la adaptación del documento internacional Requisitos Mínimos para Educación en Situación de Emergencia y el establecimiento de otros referenciales sintonizados con la Declaración Internacional de Violencia Armada y Desarrollo que sean asumidos, no solamente como pauta de diálogo para la cooperación entre gobiernos federal, estadual y municipal, pero como parte de Planes de Estado y de condicionalidades para que los estados y municipios accedan a recursos federales;

l) Que el Estado amplíe el gasto público derecho educacional, llegando a, como mínimo, al valor equivalente al 10% del PIB, y que en la distribución de los recursos sean priorizados el enfrentamiento de las desigualdades económicas entre los entes federados, de forma a que el valor gasto por alumno a cada año tenga en cuenta el principio de la no discriminación, asegurándose, en todo su territorio, que este valor respete un costo-alumno capaz de asegurar condiciones adecuadas de la inserción y desarrollo escolar de calidad – el Costo Alumno-Calidad (CAQ) que en la ampliación de los gastos públicos educacionales y en la formulación de sus presupuestos el Estado tenga en cuenta la persistente realidad de exclusión acompañada de mayor gasto público, de forma que la inclusión de nuevos estudiantes no lleva a la aún mayor precarización de la condición de los que ya están en la red;

m) Que el Estado revea su actual política de ajuste fiscal y sus propiedades de presupuestos, que inviabilizan buena parte de las políticas sociales destinadas a la garantía y promoción de los derechos económicos, sociales y culturales y, principalmente, de los derechos de los niños y adolescentes, y que pase a tener en cuenta en sus decisiones los compromisos internacionalmente asumidos en materia de derechos humanos;

n) Que en el debate sobre las nuevas fuentes de recursos necesarios a la ampliación del gasto público en educación, el Estado priorice las políticas de distribución de renta y la reforma fiscal y tributaria, y que proponga un amplio debate sobre la exploración de los recursos minerales fósiles, llevando en consideración sus impactos ambientales y la responsabilidad con las futuras generaciones;

o) Que el Estado brasileño fortalezca la gestión democrática en educación, promoviendo procesos participativos – que influyan efectivamente la toma de decisiones - como base para la construcción de Planes de Educación y evaluación de políticas; dinamizando instancias como los consejos escolares y los consejos de educación; haciendo más accesible y amigable el tratamiento de informaciones educacionales para el control social; invirtiendo en programas de formación de concejales; y garantizando condiciones para la participación efectiva de las familias, comprendidas en su pluralidad de arreglos, vínculos y condiciones”⁷⁹

⁷⁹ In [http:// www.direitoeducacao.org.br](http://www.direitoeducacao.org.br)

REFERÊNCIAS:

III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E A INTOLERÂNCIA CORRELATA, em Durban (2001). Disponível em: http://www.seppir.gov.br/publicacoes/documentofinal_conferenciadurban.pdf
Acessado em: 20.10.2011

I CONFERÊNCIA NACIONAL CONTRA O RACISMO E A INTOLERÂNCIA. Rio de Janeiro 2001. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm
Acessado em: 10.10.2011

II CONFERÊNCIA NACIONAL DA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 2009. **Resoluções**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/iiconapir.pdf>. Acessado em: 20.10.2011.

ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-raciais no Brasil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2008.

APRILE, Maria Rita e BARONE, Rosa Eliza Mirra. **Educação superior: políticas públicas para inclusão social**. Revista Ambiente Educação, São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites- século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1987.

BEHIN, Nathalie e JACCOUD, Luciana. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

BELTRÃO, K. e NOVELLINO, M.S. **Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período de 1940-2000**. Rio de Janeiro: Ence, IBGE; 2002.

BOURDIEU, Pierre (1998). O capital social. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana e SILVEIRA, Maria Helena Vargas (Orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. – Coleção Educação para Todos. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.

BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Seção I Da Educação – arts. 205 a 214. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em: 10.08.2011

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL

BRASIL. Decreto n 6.872 de junho de 2009. PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

BRASIL. Decreto n. 4.228 de 13 de maio de 2002. PROGRAMA NACIONAL DE AÇÕES AFIRMATIVAS.

BRASIL. Decreto. 6.094 de 24 de abril de 2007. PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL. 2007. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_119.php
Acessado em: 10.10.2011

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085&id=12261&option=com_content&view=article Acessado em: 20.10.2011

BRASIL. PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA.

BRASIL. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12373%3Aplnd-e-pnlem-saiba-mais&catid=311%3Aplnem&Itemid=668. Acessado em: 10.10.2011

BRASIL. Decreto n. 4.228 de 13 de maio de 2001. PROGRAMA NACIONAL DE AÇÕES AFIRMATIVAS.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12696%253plano-de-desenvolvimento&Itemid=811. Acessado em: 20.10.2011

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais-2010**.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar 2004**.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar 2006**.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar 2009**.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar 2010**.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Sistema Estatístico do Programa Universidade Para Todos – Prouni**.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Boletins de Políticas Sociais - acompanhamento e análise** nº 19, 2011.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Comunicados do IPEA- População Negra Brasileira**, nº. 91. 2011.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Comunicados do IPEA- Primeiras Análises: situação da Educação Brasileira - Avanços e Problemas** . nº. 66. 2010.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Sistema de Indicadores de Percepção Social**. 2010.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA) **Boletins de Políticas Sociais: Acompanhamento e análise. n 19**. 2009.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2009. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior**.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), **Censo da Educação Superior**, 2008.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), **Censo da Educação Superior**, 2009.

CARVALHO, José Carmello. **O PROUNI como política de inclusão: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006**. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2006.

CARVALHO, José Jorge de. **Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil**. In GOMES, Nilma Lino; MARTINS Aracy Alves. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em nome da Igualdade**. Brasília, 2006, UNESCO, INEP

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam (coord.) **Quebrando mitos. Juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª conferência nacional de políticas públicas para a juventude**, 2009. **Relatório**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, Conselho Nacional de Juventude, RITLA.

CASTRO, Jorge Abrahão e IPEA. **Evolução e desigualdade na Educação Brasileira**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009

CICONELLO, Alexandre, **O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial**. Oxfam International 2008. Disponível em: www.fp2p.org 2, Acessado em: 14.7.1011.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. 15 de SETEMBRO de 2008.

FERNANDES, Frederico Augusto G. **UEL/AfroAtitude: balanço e perspectivas**. Universidade Estadual de Londrina. 2006. Disponível em:
<http://www.ideario.org.br/neab/kule3/Textos%20kule3/frederico%20augusto.pdf>. Acessado em:
20.10.2011.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE: Brasília, 1999. 2 ed.

GOMES, Fábio Soares. **A questão da igualdade e a política de cotas**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador. Bahia: 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**, São Paulo, Editora 34, 1999,

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **13**(2): 121-142, novembro de 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracias**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo e HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdade racial no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, n. 18, p. 63-72, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

JACCOUD, Luciana (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. IPEA. 2009.

LIMA, Natália Costa de. et al. **Avaliação da educação quilombola no Sítio Pai Adão – Água Fria/PE**. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2006

LOPES, Maria Auxiliadora e BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Orgs). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Coleção Educação para Todos Brasília: UNESCO, 2007.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho e SILVA, Sônia Querino dos Santos e. **Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

MATTA, Ludmila Gonçalves da. e BRANDÃO, André Augusto. Avaliação da Política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2007

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil- Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MERLO, Mônica; CASTIONI, Remi e MARTINS, Maria Inês Carsalade. **Relatório de Término do Programa Diversidade na Universidade**. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil: obra revisada, corrigida e ampliada**. São Paulo: Fundação Cultural Palmares/ USP, 2003.

NERI, Marcelo Cortes. **Desigualdade de renda na década**. 2011. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 2011.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais: 2010.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO– **Relatório Nacional de Acompanhamento** – Brasília: Ipea, 2010.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI)– **2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios**, CEPAL, OEI E SECRETARIA GENERAL IBERO-AMERICANA, Madrid, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA- UNESCO. 2007

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. 2010. Disponível em: http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html. Acessado em: 20.10.2011

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Relatório: trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: 2009.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO.

Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=891%3Aconae-aprova-investimento-de-10-pib-em-educacao-ate-2014&option=com_content&Itemid=98. Acessado em: 20.10.2011.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A; LPP UERJ, 2006.

PAIXAO, Marcelo e GOMES, Flavio. **Histórias das diferenças e das Desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16 (3): setembro-dezembro/2008

Disponível em: <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/15112009-083004paixaogomes.pdf> Acessado em :18.7.2011

PAIXÃO, Marcelo e CARVANO, Luiz M. (Orgs) **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007/2008**. Garamond Universitária, LAESER (Laboratório de análises Estatísticas, econômicas, Sociais das

Relações Raciais) UFRJ Instituto de Economia, Rio de Janeiro, 2009- Disponível em: http://www.laeser.ie.ufrj.br/relatorios_gerais.asp. Acessado em: em 10.4.2011

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO e Luis M.(Orgs.) **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça**. Rio de Janeiro: Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais, 2011.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de. e VELLOSO, Alessandra D'Aqui. **A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em restinga seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO)**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007

PEREIRA, Taynar de Cássia Santos. Políticas públicas para permanência da população negra no ensino superior: o caso da UNEB. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (orgs.). **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Coleção Educação para Todos. Brasília: UNESCO, 2007.

PETRUCCELLI, José Luis. **Mapa da Cor no ensino superior brasileiro**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Laboratório de Políticas Públicas - Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, Rio de Janeiro 2004 – Disponível em: http://www.lpp-buenosaires.net/olped/acoesafirmativas/documentos/Serie%20ensaios-Mapa_da_cor.pdf-Acessado em: em 19.7.2011

PINHEIRO, Ana Claudia Duarte; MATOS, Lucia Marina da Silva; FERREIRA, Waldir e DALMAS, José Carlos. **Avaliação do sistema de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e afro-descendentes na universidade estadual de londrina**. Anais Governo do Paraná. Disponível em: http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_educacao/avaliacao_do_sistema_de_cotas.pdf. Acessado em: 20.10.2011.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O Negro e a universidade brasileira**. Rev. História Actual On Line, Número 3, 2004.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas e SANTOS, Jocélio Telles dos. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Coleção Educação para Todos Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço**. Rev. Estudos em Avaliação Educacional, vol. 17, n 34. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

SAVARESE, Maurício. Lula sanciona estatuto de igualdade racial; para especialistas, texto é apenas carta de intenções. Site UOL. São Paulo. 2010. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/politica/2010/07/20/sem-cotas-estatuto-racial-de-lula-e- apenas-carta-de-intencoes-dizem-especialistas.jhtm> Acessado em: 29. 09. 2011

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; DUARTE, Evandro C. Piza e BERTULIO, Dora Lucia. Sobre Políticas Afirmativas na Universidade Federal do Paraná. In BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares**. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas Rurais, 2004. Disponível em: conaq.org.br/doc_copiar.php?id=15 Acessado em: 30.09.2011

SOARES, Sergei; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira e FERRÃO Maria Eugênia (Org.). **Os Mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

SOARES, Nicelma Joselina Brito. **Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.

SUZUKI, Natália. **A luta dos quilombos**. Site Educar para Crescer. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/quilombos-562823.shtml> Acessado em: 12.08.2010

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003. .

THEODORO, Mário (org); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Guerreiro Rafael e SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília, IPEA, 2008.

THEODORO, Mário. **Consciência negra: o que comemorar?** IPEA. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=914:catid=28&Itemid=23. Acessado em: 20.10.2011.

WAISELFISZ, Julio Jacobo **Mapa da Violência 2011: Os Jovens do Brasil**. Instituto Sangari, Ministério da Justiça, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia/> Acessado em: 19.7.2011

Principais sites visitados:

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.seppir.gov.br>

<http://www.palmares.gov.br>

<http://www.oit.org.br>

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.ipea.gov.br>

<http://www.unesco.org>

<http://www.todospelaeducacao.org.br>

<http://www.secretaria.nacional.de.direitos.das.mulheres>

<http://ne10.uol.com.br/canal/cotidiano/nacional/noticia/2011/06/17/oit-aprova-novos-direitos-para-domesticas-278245.php>

http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=8&id_noticia=168575

<http://www.direitoaeducacao.org.br>

<http://www.r2cpres.com.br/v1/2011/11/07/movimento-negro-unificado>

http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=8&id_noticia=168575

I – DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO

· Inclusão do quesito cor em todo e qualquer sistema de informação sobre a população, cadastros do funcionalismo, usuários de serviços, internos em instituições públicas, empregados, desempregados, inativos e pensionistas, e, particularmente, nas declarações de nascimento, prontuários e atestados de óbito para que se conheça o perfil da morbidade e da mortalidade da população negra no país. A criação desta base de dados sobre a população negra é fundamental para a formulação de políticas públicas específicas para todas as áreas de interesse da questão racial.

II – MERCADO DE TRABALHO

- Implementação das Convenções 29, 105 e 111 da OIT;
- Estabelecimento de incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial;
- Instalação, no âmbito do Ministério do Trabalho, da Câmara Permanente de Promoção da igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho, assegurada a participação do Movimento Negro;
- Desenvolvimento de políticas de combate a feminização da pobreza, fenômeno que atinge a absoluta maioria das mulheres negras. Para tanto, propomos a regulamentação do art. 7, em seu inciso XX da CF, que prevê “proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei”, contemplando especificamente a mulher negra através de programas de acesso de capacitação e treinamento para o mercado de trabalho.

III – EDUCAÇÃO

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade;
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela união.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo.
- Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus.

- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

IV – CULTURA E COMUNICAÇÃO

- Desenvolver programas que assegurem a igualdade de oportunidade e tratamento nas políticas culturais da União, tanto no que se refere ao fomento à produção cultural, quanto à preservação da memória, de modo a dar visibilidade aos símbolos e manifestações culturais do povo negro brasileiro.
- Promover o mapeamento e tombamento dos sítios e documentos detentores de reminiscências históricas, bem como a proteção das manifestações culturais afro-brasileiras.
- Propor projeto de lei, visando a regulamentação dos art. 215, 216 e 242 da Constituição Federal.
- Assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos/raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas.

V – SAÚDE

- Garantir as condições necessárias para que negros e negras possam exercer a sua sexualidade e os seus direitos reprodutivos, controlando a sua própria fecundidade, para ter ou não ter os filhos que desejam, garantindo o acesso a serviços de saúde de boa qualidade, de atenção à gravidez, ao parto e às doenças sexualmente transmissíveis.
- Adoção, no sistema público de saúde, de procedimento de detecção da anemia falciforme (nos primeiros anos de vida), hipertensão e miomatoses.
- Viabilização de serviços específicos para anemia falciforme na área de hematologia, via Programa Nacional de Atenção as Hemoglobinopatias Hereditárias, medida inclusive já sugerida pela OMS. Tal Programa Nacional deverá dispor de habilitação técnica, política e ética para evitar, enfrentar e vencer as possíveis discriminações que poderão surgir em relação a portadores/as de AF ou do traço falcêmico.
- Continuidade dos programas de prevenção e atendimento as DSTs/AIDS.
- Os boletins epidemiológicos do Ministério e Secretarias de Saúde devem analisar o impacto das condições sociais de desigualdade: raça, educação e nível socioeconômico no desenvolvimento da epidemia, introduzindo o quesito cor na ficha epidemiológica da AIDS.
- Garantir o direito à saúde integral das mulheres, observando as especificidades raciais e étnicas.

VI – VIOLÊNCIA

- Ampliação da legislação anti-racista de forma a contemplar todas as situações em que o racismo e a discriminação racial se manifestem;
- Tipificação da conduta discriminatória no Código Penal;

- Viabilização de bancos de dados referentes a processos criminais, de modo que se possa desagregar e assegurar tratamento estatístico ao quesito cor e melhor conhecer os diferentes aspectos da desigualdade no acesso à Justiça;
- Adoção de disciplina de direitos humanos e de cidadania, com recorte de raça e gênero, nos cursos de formação de policiais civis e militares;
- Punição exemplar dos crimes de extermínio de crianças e adolescentes e de tortura de presos comuns;
- Controle e punição rígida das agências de turismo que exploram, direta ou indiretamente a prostituição.

VII – RELIGIÃO

- Incluir no Plano Nacional de Direitos Humanos, a proposição de legislação que defina e puna a intolerância étnico-religiosa, assim como os preconceitos e estereótipos que estigmatizam os cultos de origem africana, de modo a dar cumprimento ao preceito constitucional que assegura o livre exercício religioso;
- Estabelecer mecanismos legislativos e/ou executivos que garantam a devolução dos instrumentos sagrados dos cultos de origem africana apreendidos no império e na República pela polícia repressiva do Estado e que se encontram expostos em vários museus da Polícia Militar em diversos estados brasileiros, como por exemplo, Bahia e Rio de Janeiro.

VIII – TERRA

- Apesar de ter garantido o seu reconhecimento na Constituição, através do Art. 68 das Disposições Transitórias, até hoje nenhuma comunidade negra rural quilombola recebeu o título definitivo de propriedade de suas terras, onde vivem há séculos. Portanto, impõe-se a emissão imediata dos títulos de propriedade das terras destas comunidades.

Por fim, a adoção de políticas de promoção da igualdade só terá eficácia na medida de sua sincronia com um modelo de desenvolvimento comprometido com a geração de emprego, a distribuição da terra e da renda, a justiça social, a preservação da vida e a construção de novos horizontes para as gerações futuras. Mas constitui, por isso, a ampliação das possibilidades de novos consensos capazes de potencializar a ação política voltada para a superação das iniquidades sociais e a consolidação da democracia. Por este ângulo, o presente documento se inscreve na luta histórica do povo negro brasileiro, na esperança e na certeza de que da nossa ação nascerá a sociedade idealizada por Zumbi dos Palmares.

Brasília, 20 de novembro de 1995.

ANEXO II - Institui o programa universidade para todos - PROUNI, e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Fica instituído o Programa Universidade para Todos – PROUNI destinado à concessão de bolsa de estudo integral para cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

- 1º A bolsa de que trata o caput será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior e cuja renda familiar não exceda a um salário mínimo *per capita*.

- 2º A gestão do PROUNI caberá ao Ministério da Educação.

Art. 2º A bolsa será destinadas:

I - a aluno que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ou

II - a professor da rede pública de educação básica.

Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo de permanência fixado pela instituição para a conclusão do curso de graduação ou seqüencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em regulamento.

Art. 3º O processo de seleção do aluno a ser beneficiado pelo PROUNI deverá considerar os resultados e perfis socioeconômicos do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Parágrafo Único. Ficam dispensados do processo seletivo específico das instituições privadas de ensino superior o aluno que ingressar na instituição por intermédio do PROUNI.

Art. 4º O beneficiário do PROUNI não poderá sofrer qualquer forma de discriminação, devendo receber tratamento idêntico aos demais alunos matriculados na instituição de ensino superior.

Art. 5º A instituição privada de ensino superior poderá aderir ao PROUNI mediante assinatura de termo de adesão cumprindo-lhe oferecer a bolsa de que trata esta Lei, na proporção de, no mínimo, uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados na respectiva instituição.

- 1º O Termo de Adesão terá prazo de vigência de dez anos, contado da data de assinatura do instrumento, renovável por iguais períodos e observado o disposto no art.10, inciso III.

- 2º As partes poderão, de comum acordo, alterar as condições pactuadas no termo de adesão durante o prazo de sua vigência, respeitando-se os parâmetros estabelecidos neste artigo.

- 3º A extinção do termo de adesão, por iniciativa da instituição privada, não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o aluno beneficiado pelo PROUNI, que gozará do benefício concedido, até a conclusão do curso, respeitadas as normas internas da instituição, inclusive disciplinares, e observado o disposto no art 4º.

- 4º Aplica-se a proporção prevista no caput em cada curso, turno e unidade administrativa da instituição, isoladamente.

- 5º O termo de adesão a que se refere o caput poderá prever a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a um quinto das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno.

Art. 6º Verificado o desequilíbrio na proporção originalmente ajustada com o Ministério da Educação, a instituição deverá restabelecer a referida proporção, oferecendo novas bolsas a cada processo seletivo, respeitando-se o disposto nos - 1º e 2º.

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao PROUNI, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso e turno, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º;

II - percentual de bolsas de estudo destinado às políticas afirmativas de acesso de autodeclarados negros e indígenas ao ensino superior.

- 1º O percentual de que trata o inciso II deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, na respectiva unidade da federação.

- 2º O termo de adesão de que trata o art. 5º não poderá ser firmado com instituição que tiver desempenho considerado insuficiente pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, nos termos de normas expedidas pelo Ministério da Educação.

- 3º O Ministério da Educação poderá, em caráter excepcional e mediante ato fundamentado, firmar o termo de adesão com instituição cujo processo de avaliação não tenha sido concluído.

- 4º O Ministério da Educação desvinculará a instituição do PROUNI quando o SINAES considerar o desempenho da referida instituição insuficiente, por dois anos consecutivos ou três intercalados, no período de cinco anos.

- 5º A instituição desvinculada do PROUNI deverá manter as bolsas concedidas pelo prazo máximo de duração do respectivo curso.

Art. 8º A fim de adequar o contingente de alunos matriculados na data da assinatura do termo de adesão aos parâmetros estabelecidos no art. 7º, a instituição poderá, como regra de transição oferecer bolsas de estudo aos alunos que preencham um dos requisitos do art. 2º, bem como:

I - sejam atendidos pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior- FIES; ou

II - já recebam da instituição benefício em virtude da sua condição sócioeconômica.

-1º Para fins do disposto no caput, a instituição terá prazo máximo de seis meses para proceder às adequações necessárias, sujeitando-se à aplicação das penalidades previstas no art. 10.

-2º A regra de transição não se aplica às novas turmas, de cada curso e turno, efetivamente instaladas a partir do primeiro exame de seleção realizado posteriormente à assinatura do Termo de Adesão.

Art 9º A instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão:

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e,

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

- 1º A isenção de que trata o caput recairá sobre o valor da receita auferida em decorrência da realização de atividades de ensino superior.

- 2º A Secretaria da Receita Federal disciplinará o disposto neste artigo.

Art 10. O descumprimento do disposto no termos de adesão ao PROUNI sujeita a instituição às seguintes penalidades:

I - multa, de no máximo um por cento do faturamento anual do exercício anterior à data da infração cometida pela instituição de ensino que será aplicada de acordo com a gravidade da infração, a vantagem auferida pela instituição infratora e sua condição econômica;

II - acréscimo no número de bolsas a serem oferecidas gratuitamente que será determinado, a cada processo seletivo, sempre que a instituição descumprir o percentual estabelecido no art.5º e será suficiente para manter o percentual nele estabelecido; e

III - desvinculação do PROUNI, determinada em caso de reincidência, na hipótese de falta grave, sem prejuízo para os alunos beneficiados e sem ônus para o Poder Público.

- 1º As penas previstas no caput deste artigo serão aplicadas pelo Ministério da Educação, cumulativamente ou não, nos termos do disposto em regulamento, após a instauração de procedimento administrativo, assegurado o contraditório e direito de defesa.

-2º Na hipótese do inciso III do caput, a suspensão da isenção dos impostos e contribuições de que trata o art. 9º terá como termo inicial a data de ocorrência da falta grave que deu causa a desvinculação da instituição do PROUNI, aplicando-se o disposto no art. 32 da Lei nº 9.430, de 27 de dezembro de 1996, no que couber.

-3º No caso do - 2º, os impostos e contribuições devidos serão exigidos com as multas de que trata o art. 44 da Lei nº 9.430, de 1996.

Art 11. A instituição de ensino superior, ainda que atue no ensino básico ou em área distinta da educação, somente poderá ser considerada entidade beneficente de assistência social se oferecer, no mínimo, uma bolsa de estudo integral para aluno de curso de graduação ou seqüencial de formação específica, sem diploma de curso superior, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo, para cada quatro alunos de cursos de graduação ou seqüencial de formação específica regulares da instituição, matriculados em cursos efetivamente instalados, e atender às demais exigências da lei.

-1º Aplica-se o disposto no caput às novas turmas de cada curso e turno efetivamente instaladas a partir do primeiro exame de seleção posterior à publicação desta Lei.

-2º Assim que atingida a proporção estabelecida no caput para o conjunto dos alunos de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição, sempre que se verificar que a evasão dos alunos beneficiados apresenta qualquer discrepância em relação à evasão dos demais alunos matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, oferecerá bolsas de estudo na proporção necessária para restabelecer aquela proporção.

-3º O processo de seleção dos alunos a serem beneficiados considerará os resultados e perfis socio-econômicos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

-4º Percentual de bolsas igual ao percentual de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação em que está instalada a instituição, segundo o último Censo do IBGE, deve ser destinado às políticas afirmativas de acesso de negros e indígenas ao ensino superior.

Art. 12. A partir de 1º de janeiro de 2005, o gozo da isenção de que trata o art. 15 da Lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997, por instituição de ensino superior, fica condicionada a sua adesão ao PROUNI.

Parágrafo único. O disposto no alínea “a” do - 2º do art. 12 da Lei nº 9.532, de 1997, não se aplica às instituições de ensino superior integrantes do PROUNI que gozem da isenção de que trata o caput.

Art 13. Fica vedado o credenciamento de instituições de ensino superior no FIES que não oferecerem, no mínimo, uma bolsa de estudo integral para aluno de cursos de graduação ou seqüencial de formação específica, sem diploma de curso superior, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo, para cada nove alunos de cursos de graduação ou seqüencial de formação específica regulares da instituição, nas novas turmas de cada curso e de cada turno efetivamente instaladas a partir do primeiro exame de seleção posterior à publicação desta Lei.

Parágrafo único. Assim que atingida a proporção estabelecida no caput para o conjunto dos alunos de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição, sempre que se verificar que a evasão dos alunos beneficiados apresenta qualquer discrepância em relação à evasão dos demais alunos matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, oferecerá bolsas de estudo na proporção necessária para restabelecer aquela proporção.

Art 14. O processo de deferimento do termo de adesão pelo Ministério da Educação, nos termos do art. 5º, será instruído com a estimativa da renúncia fiscal no exercício de deferimento e nos dois subseqüentes a ser usufruída pela respectiva instituição, na forma do art. 9º, bem como pelo demonstrativo da compensação da referida renúncia, pelo crescimento da arrecadação de impostos e contribuições federais no mesmo segmento econômico ou pela prévia redução de despesas de caráter continuado.

Parágrafo único. A evolução da arrecadação e da renúncia fiscal das instituições privadas de ensino superior será acompanhada por grupo interministerial, composto por um representante do Ministério da Educação, um do Ministério da Fazenda e um do Ministério da Previdência Social, que fornecerá os subsídios necessários à execução do disposto no caput.

Art 15. O Poder Executivo regulamentará esta Lei.

Art 16. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

**Referendado eletronicamente por: Tarso Fernando Herz Genro, Antonio Palocci Filho*

ANEXO III - Regras para pagamento do FIES 2011

Fase de utilização: Durante o período de duração do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00, referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento.

Fase de carência: Após a conclusão do curso, o estudante terá 18 meses de carência para recompor seu orçamento. Nesse período, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00, referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento.

Fase de amortização: Encerrado o período de carência, o saldo devedor do estudante será parcelado em até três vezes o período financiado do curso, acrescido de 12 meses.

Exemplo:

Um estudante que financiou todo o curso com duração de 4 anos:

Durante o curso: Pagamento trimestral de até R\$ 50,00.

Carência: Nos 18 meses após a conclusão do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00.

Amortização: Ao final da carência, o saldo devedor do estudante será dividido em até 13 anos [3 x 4 anos (período financiado do curso) + 12 meses].

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano.

ANEXO IV - O Programa AFROATITUDE e seus objetivos

O Brasil Afroatitude: Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros foi concebido com o objetivo de responder a duas lacunas: a inexistência e/ou incipiência de apoio logístico e financeiro aos alunos negros que entraram pelo sistema de cotas e da produção de conhecimento no campo das relações entre AIDS e população negra e racismo.

O programa foi desenvolvido com universidades públicas federais e estaduais que adotaram nos seus vestibulares o sistema de cotas para alunos negros. As bolsas deveriam ser destinadas a alunos negros cotistas de graduação e estão condicionadas a inserções desses na discussão/investigação sobre as relações existentes entre a epidemia da AIDS, o racismo, a vulnerabilidade e os direitos humanos. Os critérios de seleção aplicados pelas universidades deveriam ser a renda (para alunos que ingressaram no I semestre) e histórico escolar para demais alunos. Após processo seletivo, as bolsas deveriam ser distribuídas de acordo com o número de candidatos e os professores orientadores e deveriam abranger atividades de iniciação científica; intervenção comunitária na forma de extensão universitária e atividade de monitoria para desenvolver ações acadêmicas nas disciplinas correspondentes.

O PN DST/AIDS comprometeu-se com o financiamento dos projetos pelo período de um ano, contando com os demais Ministérios e Secretarias participantes (SEDH, SEPPIR e MEC) para o monitoramento do Programa. Ao final desse período, mediante avaliação dos resultados obtidos, para o aluno e para a universidade, a própria continuidade e ampliação do programa deverá ser avaliada. A sustentabilidade financeira dessa ação está, a princípio, condicionada aos resultados esperados (permanência do aluno em seu curso regular e seu envolvimento com as atividades da bolsa) e à entrada de outros agentes financiadores, governamentais ou não.

No Programa Nacional de DST e Aids, o Afroatitude está sob responsabilidade da Unidade de Articulação com a Sociedade Civil e Direitos Humanos - SCDH, por ter sido considerado uma ação no campo dos Direitos Humanos. Como técnica dessa unidade do PN-DST/AIDS, além de ter participado do processo de elaboração desse programa e ser a referência interna e externa do mesmo, fui incumbida pela coordenação de seu monitoramento.

O Programa apresenta um conjunto heterogêneo de objetivos e estratégias que articulam em um mesmo referencial - ações afirmativas e o enfrentamento da epidemia do HIV/aids.

A destinação de bolsas de estudos para o fomento de estudos, pesquisas e intervenções para estudantes negros de universidades públicas que ingressaram pelo sistema de cotas fomentaria a produção de conhecimento sobre os temas associados à epidemia de aids, população negra, vulnerabilidade e racismo e serviria como estímulo à permanência do aluno na universidade.

Ainda que os objetivos do Programa Brasil Afroatitude estejam nas interfaces entre as desigualdades raciais e a vulnerabilidade para o HIV/aids, essa política governamental supõe o campo das ações afirmativas como estratégia para minimizar essas desigualdades e, conseqüentemente, a vulnerabilidade ao HIV. Com esse Programa, o PN-DST/AIDS assumiu o compromisso de promover uma estratégia de fortalecimento da política de ações afirmativas, por meio de concessão de bolsa de estudos, condicionada à temática "Aids e Racismo" para estudantes negros cotistas.

Dez universidades submeteram suas solicitações de adesão, enviando ao PN-DST/ AIDS um plano de utilização das bolsas, sob a forma de projeto, em janeiro de 2005: Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade do Estado da Bahia;

(UNEB); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); e Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

ANEXO V - Programa de Diversidade na Universidade

INTRUÇÕES E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE PROJETOS INOVADORES DE CURSOS-
PROGRAMA DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE
JULHO/ 2003

O Programa de Diversidade na Universidade tem por objetivo apoiar os Projetos Inovadores de Cursos e colher subsídios para a formulação de políticas e de estratégias de inclusão social e de combate à discriminação racial e étnica na educação média e superior.

1. Quem pode participar

Podem concorrer como **Instituição Operadora (IO)** e se candidatar ao apoio financeiro do MEC as instituições que atendam a jovens que estejam concluindo, ou já concluíram, o ensino médio e que tenham interesse em continuar seus estudos no nível superior - tecnológico ou universitário. As Instituições Operadoras (IO) serão aquelas que tiverem Projetos Inovadores de Cursos (PIC) selecionados. Receberão apoio financeiro para os seus Projetos Inovadores de Cursos e serão responsáveis pela sua implementação.

As Instituições poderão, ainda, fazer parcerias ou associações com outras instituições para a apresentação de Projetos Inovadores de Cursos, desde que, em conjunto, atendam rigorosamente todos os requisitos exigidos no Manual para as Instituições Operadoras e nestas Instruções.

2. Duração dos PICs

As instituições participantes deverão prever a realização dos cursos em um prazo mínimo de 4 meses e máximo de 9 meses.

(i) O PIC não poderá ter menos de 400 horas e menos de 4 meses de duração;

(ii) O PIC não poderá exceder a 900 horas e 9 meses de duração.

3. Apoio Financeiro

O apoio financeiro a um PIC não excederá a soma de US\$ 100 mil. O total de recursos para um PIC será calculado com base no total de alunos matriculados, na proporção de R\$ 1,00 por aluno por hora-aula¹. Ressalte-se que as matrículas de alunos afrodescendentes e/ou indígenas devem corresponder a 51% desse total.

4. Seleção dos PICs

4.1. A avaliação dos PICs caberá à SEMTEC/MEC, a quem o Programa de Diversidade na Universidade está vinculado. Todos os projetos recebidos serão cadastrados e analisados em diferentes etapas do processo de seleção. Na seleção dos PICs serão considerados a excelência técnica, a representatividade das diversas regiões brasileiras, considerados os seus aspectos étnicos e raciais, e a metodologia de ensino utilizada.

4.2. A excelência técnica dos PICs será julgada com base nos seguintes critérios, dentre outros:

- (i) Consistência do projeto em relação aos objetivos do Programa de Diversidade na Universidade;
- (ii) Coerência interna e clareza dos objetivos do projeto;
- (iii) Adequação do orçamento;
- (iv) Viabilidade do cronograma de desenvolvimento do projeto;
- (v) Adequação das instalações físicas;
- (vi) Experiência do corpo docente;
- (vii) Experiência da Instituição.

5. Apresentação das propostas de Projeto Inovador de Curso

As propostas deverão conter:

Envelope A - Documentação

- Habilitações Jurídicas

(i) Se entidade privada, apresentar:

- Cópia do contrato social ou outro documento comprobatório do registro da entidade;
- Cópia do Estatuto da Instituição Operadora e/ou do PIC;
- Cópia da Ata de Eleição da diretoria em exercício;
- Cópia do CNPJ (antigo CGC);

1 Por exemplo: um PIC de 400 horas, com 200 alunos, receberá apoio financeiro total de R\$ 80.000,00.

(ii) Se entidade pública, apresentar:

- indicação do ato de sua criação e comprovante da capacidade jurídica do representante legal da entidade (cópia Diário Oficial ou indicação dos dados do ato de nomeação, se entidade pública; cópia do ato de designação registrado em cartório, se entidade privada);
- prova da constituição legal da instituição, incluindo alterações existentes, devidamente registradas;

No caso de propostas submetidas em parceria ou associação com outras instituições para a apresentação de Projetos Inovadores de Cursos, será condicionante para a seleção do PIC a apresentação de carta redigida em papel timbrado da organização parceira, com assinatura do seu representante legal, confirmando a parceria.

Envelope B – Proposta de Projeto Inovador de Curso

- Requerimento da instituição ou pessoa física solicitante do apoio manifestando interesse em ter o seu projeto financiado;
- indicação do nome e a apresentação do currículo do(s) diretor(es) e do(s) coordenador(es) do **PIC**;
- todos os formulários que constam do Manual para as Instituições Operadoras devidamente preenchidos com a totalidade das informações solicitadas. Tais informações dizem respeito a:
 - (i) instituição proponente – formulários 1 a 6;
 - (ii) informações sobre o Projeto Inovador de Curso (PIC) – formulários 7 a

6. Apresentação das propostas

Os documentos serão apresentados em 2 (dois) envelopes distintos, entregues simultaneamente no dia, hora e local indicados abaixo:

SELEÇÃO DE PROJETOS INOVADORES DE CURSOS

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Programa Diversidade na Universidade

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 4º andar, sala 422.

CEP: 70047-902 - Brasília - DF.

Fax: (061) 410-9643

7. Disposições Gerais

- Os casos omissos serão avaliados pela SEMTEC/MEC;
- Cada PROPONENTE será responsável pela fidelidade e legitimidade de suas respectivas informações e dos documentos apresentados.

- A SEMTEC/MEC reserva-se o direito de promover diligência destinada a esclarecer ou a complementar informações;
- A participação nesta seleção implica na aceitação integral e irrevogável das normas e procedimentos estabelecidos no Programa de Diversidade na Universidade, no Manual para as Instituições Operadoras e nas presentes Instruções.
- No decorrer do processo, outros documentos e/ou informações poderão ser solicitados pela SEMTEC/MEC.

ANEXO VI - Resoluções da II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Subtema: Povos Indígenas

82. Aprimorar o estabelecimento de políticas públicas diferenciadas para a educação dos povos indígenas, definindo as competências de cada ente da Federação.

83. Desenvolver ações afirmativas, em articulação com outros órgãos, para garantir o acesso dos povos indígenas às universidades, em todas as áreas do conhecimento, conforme o perfil e vocação do estudante indígena, e criar causas do estudante indígena nas cidades, com a devida infra-estrutura.

84. Desenvolver ações para que a construção de escolas nos territórios indígenas respeite os usos, costumes e tradições de cada etnia, nas esferas municipal, estadual e federal.

85. Buscar mecanismos junto ao MEC para criar marcos legais para a Educação Superior dos Povos Indígenas, com a participação destes e de suas organizações na elaboração e implementação dos mecanismos legais, políticos e administrativos em todos os níveis.

86. Criar mecanismos para desenvolver, com a participação dos povos indígenas e suas organizações, políticas públicas de educação escolar indígena em centros urbanos.

87. Buscar mecanismos para que as políticas públicas de educação escolar dos povos indígenas respeitem e implementem o direito de autodeterminação e a autonomia desses povos para buscar livremente o desenvolvimento social e cultural, nos termos dos artigos 3º, 4º e 5º da Declaração da ONU sobre Direitos Indígenas e do artigo 6º da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho.

88. Buscar melhor qualidade de ensino para a população indígena na educação básica e superior, garantindo alimentação escolar diferenciada e capacitando professores e alunos da própria comunidade.

89. Exigir o cumprimento da Lei nº 2.172, do Plano Nacional de Educação específico para educação dos povos indígenas, da Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, garantindo a escola indígena diferenciada, e da Resolução nº 382/2003, que cria a categoria de educação indígena; e aumentar a oferta de vagas para indígenas ao ensino superior garantindo a permanência dos mesmos, nas universidades por meio de programas de bolsas de estudos.

ANEXO VII - Resoluções da II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Subtema: Povos de etnia cigana

90. Garantir o acesso dos povos de etnia cigana à educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, de forma continuada e permanente, em seus territórios ou próximo a estes, conforme a necessidade de cada comunidade, em condições apropriadas de infra-estrutura, recursos humanos, equipamentos e materiais.

91. Promover e criar cursos de alfabetização diferenciada às crianças e adultos ciganos através de unidades móveis, com programas e profissionais capacitados para uma alfabetização rápida e eficaz, com representatividade nos conselhos federais, estaduais e municipais de defesa dos direitos das minorias étnicas, nos conselhos tutelares, bem como no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, para orientação, resguardo e garantia dos direitos dos povos de etnia cigana.

92. Incluir a história da cultura cigana no currículo escolar, nos diversos níveis de ensino.

93. Desenvolver campanhas com o objetivo de incentivar a comunidade cigana a permitir que as meninas ciganas tenham o mesmo direito que os meninos ciganos à alfabetização, cultura e educação.

94. Promover para as comunidades ciganas a mesma prerrogativa de direito contida na Lei nº 6.533/ 78, Artigo 29, que garante a matrícula nas escolas públicas àqueles que exercem atividade itinerante.

95. Formar os professores do ensino fundamental e médio para prevenir discriminações e garantir a educação escolar diferenciada às crianças ciganas, respeitando suas crenças costumes e tradições.

96. Iniciar o projeto “Cartão Educação”, para que as crianças e adolescentes ciganas sejam matriculadas no máximo em 24 horas nas redes públicas estaduais e municipais, sempre que chegarem com suas famílias em uma nova cidade.

97. Promover campanhas educativas e elaborar material didático relacionado à etnia cigana, para divulgação em escolas públicas municipais e estaduais. Eliminar dos materiais didáticos expressões que apresentem a etnia cigana de maneira difamatória.

Bajo el título «Avances de Investigación», se editan en formato electrónico, para su acceso libre desde la página web de la Fundación, los resultados iniciales de los proyectos que han sido objeto de financiación a través de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación, Becas de Estancias Cortas o informes realizados por encargo directo de la Fundación y de su Centro de Estudios.

Fundación Carolina

C/ General Rodrigo, 6, cuerpo alto, 4º piso
Edif. Germania
28003 Madrid
informacion@fundacioncarolina.es

CeALCI

General Rodrigo, 6, c. alto, 1º
Edif. Germania
28003 Madrid
cealci@fundacioncarolina.es