

Artigos de tema livre:

Educação, raça e desigualdades de recompensas

Education, race and inequalities of rewards

ANA CRISTINA COSTA SOARES

RESUMO

Estudos e pesquisas sobre desigualdade racial apontam a baixa presença de negros — pretos e pardos — no ensino superior no Brasil, sobretudo nas universidades públicas. As desigualdades constatadas no acesso à educação e ao mercado de trabalho para não brancos podem indicar a necessidade de mudanças nos rumos das políticas públicas, como a utilização das ações afirmativas, bem como na forma de aplicação dessas medidas. Para tanto, o estudo comparado sobre as práticas discriminatórias que ensejam a desigualdade racial nos Estados Unidos serve de apoio à reflexão sobre as desigualdades entre os grupos de cor no Brasil e sustenta a existência da discriminação racial ao estilo brasileiro. Mesmo que o acesso educacional ao nível superior, no Brasil, seja restrito até para brancos, a distância da posição dos negros neste acesso é significativamente expressiva. A maioria das pesquisas, portanto, conflui no sentido de apontar uma forte desigualdade racial no acesso à educação e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho no que tange às posições que pagam melhores salários.

Palavras-chave: Desigualdade racial, Desigualdade educacional, Ações afirmativas.

ABSTRACT

Studies and researches on racial inequality indicate a low presence of African-Brazilian people — black and dark skinned people — in higher education institutions in Brazil, especially in public universities. Inequalities observed in the access to education and the labor market for non-whites may indicate the need for a change in the direction of public policies, such as the use of affirmative action, as well as in the implementation of these measures. Therefore, a comparative study on discriminatory practices giving rise to racial inequality in the United States serves to support a reflection on inequality among groups of non-whites in Brazil and supports the existence of racial discrimination in Brazil. Even if the educational access to higher education in Brazil is restricted to white people, the distance from the position occupied by non-whites regarding the access to higher education is significantly expressive. Most research, therefore, converges towards the point of a strong racial inequality in the access to education and to the labor market as well, especially with respect to the job positions that pay higher wages.

Keywords: Racial inequality, Educational inequality, Affirmative action.

I - INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, constatou, no ano de 2004, do mesmo modo como verificado em outros estudos que pesquisam a representação de negros no ensino superior, uma grande disparidade de representação entre os alunos matriculados relacionados por raça ou cor. Do total de respondentes do vestibular do ano de 2005 (2.005 alunos/2.080 vagas), os alunos brancos matriculados foram 1.588, ou seja, 76,35% e, os alunos não brancos matriculados foram 356, ou seja, 17,11%. A presença total de alunos não brancos na UFJF é menor do que 1/5 das vagas oferecidas, sendo que a população negra — pardos e pretos — no estado de Minas Gerais, na faixa etária entre 17 e 24 anos, segundo dados da PNAD/2005, representa 57,24% (IBGE, 2006). Esses resultados comprovam uma significativa distância educacional para os não brancos no ensino superior no universo da cidade de Juiz de Fora.

Os dados apresentados pela UFJF/2004 com a reduzida presença de pretos e pardos nos cursos oferecidos reforçam a afirmação de muitos cientistas sociais de que as desigualdades raciais na realização educacional comprovam o *gap* educacional e ainda acabam por provocar outras consequências, como por exemplo, a manutenção contínua das desigualdades raciais, de maneira que a carência educacional dos não brancos parece reproduzir mais desigualdades, que não a educacional. Essas desigualdades afetam a

possibilidade de participação competitiva e em condições de igualdade com um branco no mercado de trabalho. Situação que se reflete, ainda, nas melhores condições de vida, tais como moradia, saúde, bem-estar material e outras, afetando, portanto, as recompensas que os negros poderiam obter ao alcançar mais escolaridade.

Algumas instituições públicas de ensino, sensíveis aos resultados da localização de negros na base da pirâmide educacional e à sua reduzida representatividade no ensino superior, mesmo enfrentando muitas opiniões contrárias, implantaram um sistema de cotas, para não brancos com o claro objetivo de diminuir as profundas e permanentes desigualdades raciais e sociais no Brasil. A Universidade Federal de Juiz de Fora não se posicionou de modo diferente.

II – DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Várias pesquisas têm apontado que as maiores e mais injustas desigualdades estão mais voltadas para pretos e pardos no alcance dos recursos mais valiosos, como a educação, por exemplo. As desigualdades constatadas no acesso à educação e ao mercado de trabalho para não brancos podem indicar a necessidade de mudanças nos rumos das políticas públicas, bem como na forma de aplicação dessas medidas. Através das pesquisas sobre desigualdades raciais podem-se promover mais reflexões que permitam dar base de sustentação a ações do poder público, ações que tenham por compromisso se não acabar com as desigualdades, o que seria um ideal de justiça, ao menos promover mecanismos para a sua diminuição.

Ao se verificar que o preconceito e a discriminação não são uma simples herança irracional do passado e sim algo que está enraizado na estrutura social do país, por todos os seus atores sociais e instituições, pode-se alcançar a ideia de discriminação como uma “reação racional” ao conflito de grupos na disputa por recursos sociais e econômicos escassos. A discriminação deste modo seria uma atitude consciente e intencionalmente dissimulada (VALE SILVA, 1993, p. 187-189).

Mas, como pode se definir discriminação? Em um estudo realizado por Rebecca Blank, et al (2004, p.39-40), foram utilizados, para definir discriminação, dois componentes: o primeiro, tratamento diferenciado baseado na raça que gera desvantagem para o grupo racial e, o segundo, tratamento baseado em fatores inadequadamente justificados, que não raça, mas que gera desvantagens para o grupo racial.

O primeiro componente da discriminação racial — tratamento diferenciado baseado na raça — ocorre quando um membro de um grupo racial é tratado de modo menos favorável do que outro membro de outro grupo racial, em situação similar, e sofre adversidades ou consequências negativas. Esta definição de discriminação é usada em muitos campos da ciência social para se referir ao tratamento desigual por causa da raça. Este é um tipo de discriminação intencional frequentemente ilícito sujeito às proibições constitucionais ou da legislação específica, tais como aquelas que ocorrem na vida em sociedade, seja no tratamento no emprego, ao local de moradia e à obtenção de educação a título de exemplo (BLANK, et al, 2004, p.40).

O segundo componente utilizado no estudo na definição de discriminação racial se refere a tratamentos baseados em fatores inadequadamente justificados que não raça, os quais resultam em consequências raciais adversas, tais como práticas que, geralmente, promovem efeitos distintos de raça. Por exemplo, num processo, uma consequência racial adversa pode ou não pode ser considerada discriminação sob a lei, dependendo se existem razões suficientes que justifiquem este uso e se existe um procedimento alternativo que não produziria disparidades raciais.

No campo jurídico esse tipo de discriminação é considerado ilícito, e justifica-se limitar o uso não intencional de práticas que podem causar danos a minorias raciais, tais como sancionar a discriminação intencional que pode não ser identificada pela dificuldade em estabelecer a intenção no cenário legal. Pode-se citar um exemplo específico, como o processo que correu na Suprema Corte norte-americana: *Griggs v. Duke Power Co.*. Duke Power usou a graduação escolar para mascarar sua política de conceder empregos preferencialmente para brancos e não para negros. Pois nenhum requerimento foi feito para medir a habilidade do empregado ou a sua eficiência em particular para o trabalho ou outra categoria dentro da companhia (BLANK, et al, 2004, p.40). No Brasil algumas empresas exigiam do interessado a um determinado cargo uma foto como prova de “boa aparência”, quando, na verdade, esta prática empresarial encobre preferências raciais.

A discriminação, portanto, tem formas explícitas e outras mais difíceis de serem percebidas, provadas ou medidas. A discriminação tem uma dinâmica própria que promove mais discriminação. Por exemplo: primeiro, os efeitos da discriminação podem ser acumulados por gerações através da história; segundo, os efeitos da discriminação podem ser acumulados sobre o tempo através do curso da vida do indivíduo atravessando vários domínios; e, terceiro, os efeitos da discriminação podem se acumular sobre o tempo, no

curso da vida do indivíduo, sequencialmente dentro de um domínio (BLANK et al., 2004, p 68-69).

Para explicar em que áreas a discriminação ocorre, um caminho é analisar os dados que apresentam os índices educacionais dos não brancos, pois, desse modo, pode-se pensar na adequação de medidas que permitam promover a sua diminuição. Esta análise é necessária mesmo que algumas formas de discriminação sejam difíceis de mensurar ou mesmo de provar, como aquelas formas sutis de discriminação — a título de exemplo, um entrevistador de uma empresa, na seleção de um trabalhador, adota com relação ao candidato certos hábitos: interrompe, pergunta poucas questões, usa certo tom de fala, que resultam em comunicação pobre e, conseqüentemente, performance pobre por parte de um membro do grupo em desvantagem (BLANK, et al, 2004, p.41).

Blank et al (2004, p. 52) alertam para o fato de que ações governamentais “neutras” têm ou podem ter efeitos previsíveis por beneficiar ou prejudicar determinados grupos raciais, como, por exemplo, a segregação de moradia, as que afetam a educação de qualidade e a permanência na escola e, como consequência, o resultado no mercado de trabalho.

Neste estudo Blank et al (2004, p.44) elencam cinco domínios de exclusões voltadas para os grupos em desvantagem que se relacionam com as desigualdades e tendem a gerar um ciclo cumulativo de desvantagens: educação, mercado de trabalho, sistema de justiça criminal, mercado habitacional e sistema financeiro de habitação e assistência à saúde. Mesmo considerando as diferenças entre os dois países, no Brasil, na verdade, manifestam-se as mesmas formas de exclusão.

No campo da educação o estudo destaca que a classificação racial e outros muitos fatores que estão relacionados com raça, tais como estrutura familiar, educação dos pais, pobreza, acesso a computadores e diversidade linguística, estão associados a diferentes experiências educacionais e níveis de alcance educacional entre brancos e negros (BLANK et al, 2004, p.44).

No mercado de trabalho Blank et al (2004, p. 45) destacam que negros americanos sofrem mais com o desemprego quando jovens. Quando adultos, trabalham com baixos salários, tendo menos aumento no salário ao longo do tempo, e acumulam menos sucesso relativo do que brancos.

A desvantagem do grupo racial negro, no sistema de justiça criminal americano, é comprovada pela representação desproporcional de negros. O índice de encarceramento de negros é oito vezes maior do que o de brancos. Em muitos casos, a punição para os crimes

cometidos por negros é significativamente diferente do que um crime similar cometido por um branco (id. *ibid.*, 2004). Esta afirmação parece, de plano, evidentemente ferir todos os direitos humanos na esfera penal. Todavia, o argumento mostrado na pesquisa de Blanket al (2004) faz sentido.

A título de exemplo, a pena mínima para quem portar cinco gramas de crack é de cinco anos. Em contrapartida, a pena mínima para quem portar 500 gramas de cocaína em pó é de cinco anos. No ano de 2000, 85% dos condenados por porte de crack eram pretos — resalte-se que o crack é uma droga barata e de efeitos destruidores. Dentre aqueles condenados pelo crime de porte de cocaína em pó, apenas 31% eram negros, droga bem mais cara do que o crack. Portanto, a pena mínima de cinco anos para ambos os crimes tende a punir mais os negros, devido ao próprio tipo do delito que enquadra mais pessoas que se subsumem à conduta, no caso negros.

A desproporção na representação de negros na justiça criminal não está ligada apenas à conduta de infrator, mas também como vítimas de crime. Negros foram seis vezes mais, no ano de 2000, vítimas de assassinatos (BLANK et al., 2004, p. 46).

Embora a segregação legal e a exclusão nos EUA tenham terminado em 1968, através do ato federal que pôs fim a essa forma de discriminação, desigualdades raciais relativas à moradia em bairros que ainda agregam apenas negros e a oferta de casas populares a custo mais baixo continuam a segregar brancos e negros. Em relação à saúde a discriminação pode ser sentida pelos efeitos adversos que sofrem os negros. Segundo o estudo realizado pela Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, negros sofrem mais de hipertensão e diabetes do que brancos e, em decorrência de um não tratamento adequado devido ao custo, tendem à amputação de membros, a problemas cardiovasculares, à diálise e ao transplante (BLANK et al, 2004, p. 47).

A forma como a discriminação foi apresentada nos cinco domínios descritos acima mostra como os cientistas sociais abordam a definição que ora inclui práticas discriminatórias individuais ora processos institucionais. Blanket al. (2004, p.54) evidenciam que em alguns momentos o tratamento discriminatório é direto, em outros é percebido pelos resultados das análises de dados que se mostra bem desigual entre brancos e negros e em outros ele acontece subliminarmente e, embora nem sempre as desigualdades entre brancos e negros tenham um sinal evidente de discriminação, essa desigualdade é problemática e motiva o trabalho dos analistas sociais que se empenham em mensurar o papel da discriminação racial na sociedade americana ainda hoje.

A discriminação racial também pode ter um impacto maior quando ela acumula seus efeitos através dos tempos, bem como com a interação dos efeitos da discriminação vivida em um domínio e em um momento no tempo com os eventos que ocorrem em outros domínios e em outros momentos no tempo. Sob este prisma, pode-se alegar que a discriminação pode ter importância relativa porque seus efeitos são pequenos em um determinado ponto no tempo. No entanto, quando esses pequenos efeitos duram no tempo eles podem ir se acumulando e, então, surgem diferenças substanciais (BLANK et al., 2004, p. 223).

O estudo realizado por Blank et al (2004, p. 223) identifica três formas primárias de cumulação das discriminações. A primeira é aquela que atravessa gerações, a discriminação que negativamente afetou a saúde, a oportunidade econômica ou sucesso de um grupo particular que pode vir a diminuir as oportunidades das próximas gerações. A segunda é aquela que atravessa processos dentro de um domínio que tem relação com a discriminação no caso da moradia, do mercado de trabalho, da saúde, da justiça criminal e da educação. A discriminação que ocorre num estágio anterior pode afetar os resultados posteriores. Por exemplo, a discriminação no ensino fundamental pode afetar negativamente os resultados no ensino médio e diminuir as oportunidades de sucesso do grupo. Frequentemente pequenos incidentes de discriminação são pontos-chave que podem ao longo do tempo acumular mais outros efeitos discriminatórios.

A última forma considera que a discriminação em um domínio pode diminuir as oportunidades em outros domínios. Todas essas formas de cumulação de discriminação demonstram a possibilidade de agravamento de seus resultados, situação que piora quando esses efeitos acumulados perduram no tempo atravessando gerações. Esta é uma dinâmica própria do processo de discriminação que tende a produzir uma grande acumulação de desvantagens.

No caso da discriminação educacional as pesquisas partem da quantificação do *gap* educacional para os não brancos, ou seja, parte dos resultados desiguais entre negros e brancos. Todavia, há necessidade de se buscarem as causas que provocam essa desigualdade educacional, tais como saber se ela é devida à discriminação racial ou se é proveniente de outros fatores, como, por exemplo, a origem social. Muitos estudos procuram descobrir onde e em que domínio as desigualdades mais aparecem, como elas se reproduzem e a maneira como elas podem afetar outros campos da vida do grupo de desvantagem, além de cada um, em particular, dentro desse mesmo grupo.

Com relação às formas diretas e indiretas ou sutis de discriminação, a pesquisadora Roslyn A. Mickelson (2003, p.1053) constata que “identificar quando as desigualdades raciais são resultado da discriminação é difícil”. A autora destaca que nos EUA a tarefa de determinar quando as desigualdades educacionais são causadas pela discriminação racial é complicada devido à associação íntima entre raça e classe. Sua pesquisa faz referência a um recente estudo de Jenks e Phillips que sugere que no máximo 33% da desigualdade se devem à origem socioeconômica do aluno. Portanto, uma grande discrepância em desigualdade racial na educação deve ser explicada através de fatores diferentes que não classe social entre estudantes de raça diferente (MICKELSON, 2003, p.1056).

Foi destacado por Blossfeld e Sherif (apud MICKELSON, 2003, p.1058) que, apesar da enorme expansão da capacidade educacional em 13 nações industrializadas, a entrada de pessoas de origem socioeconômicas diferentes permaneceu essencialmente a mesma.

III - CENÁRIO BRASILEIRO

No Brasil, destaca Guimarães (2003, p.250), a política educacional depois de 1964 se manteve estagnada na rede de ensino público universitário, com pouca oferta de vagas. Todavia, paralelamente, ocorreu uma expansão do ensino privado em todos os níveis educacionais — o elementar, o médio e o superior. A expansão do ensino privado favoreceu o crescimento da qualidade e do serviço prestado por esta rede de ensino para os níveis fundamental e médio. De modo contrário, a rede pública e gratuita de ensino nestes mesmos níveis mostrou-se com queda na qualidade. Exceção para o ensino privado superior, que não alcançou bons níveis de qualidade devido ao alto custo de investimento na formação acadêmica e na pesquisa científica, salienta Guimarães.

O ensino público superior manteve a oferta de vagas reduzida, e, em decorrência dessas poucas vagas, verifica-se um afunilamento que precisa contar com o mecanismo seletivo do vestibular, no qual aqueles que tiveram a oportunidade de estudar nas escolas privadas durante o ensino fundamental e médio, de maior qualidade, teriam maiores chances. De acordo com Guimarães (2003, p. 251):

as famílias de classe média e alta demandaram em proporção crescente a rede privada de ensino elementar e média, permitindo não apenas a sua expansão física, mas a melhoria da oferta dos seus serviços, reforçada ainda mais pela concorrência entre as escolas particulares.

A seleção para o ingresso no ensino superior feita através do concorrido exame vestibular foi e ainda é realizada, portanto, num contexto de grande desigualdade de formação, que por sua vez também é motivada pela desigualdade de renda. É nesse contexto que resultados desiguais no acesso ao ensino superior gratuito acontecem. À elite branca se destinam as vagas nas universidades públicas de ensino gratuito, em que predomina a excelência acadêmica. Aos negros restam as vagas oferecidas no mercado pelas faculdades particulares, estas, nem sempre de boa qualidade, com alto custo e que pesam na vida econômica da população não branca, que em sua grande maioria situa-se na base da pirâmide socioeconômica nacional.

A estrutura da educação brasileira, posta desta maneira pelo poder público, tende a construir não apenas desigualdades educacionais entre raças, mas ainda uma estrutura que por si só cria mais discriminação racial e incentiva o círculo vicioso das desvantagens raciais.

Fica fácil perceber o papel da educação brasileira na construção das desigualdades raciais. Os negros que estudaram em escolas públicas de baixa qualidade tendem à evasão na sua trajetória escolar, pois o funil da seleção no ensino superior limita a cada transição sua participação — muitos, portanto, nem chegam a poder disputar as vagas no ensino superior. Por outro lado, os brancos que estudaram nas escolas particulares que fizeram com facilidade suas transições educacionais tomam para si as vagas nos melhores cursos do ensino superior, principalmente aquelas nas quais o ensino é gratuito. Trata-se de um paradoxo da educação brasileira.

O *gap* entre brancos e negros não foi suplantado pelo crescimento industrial e econômico do Brasil, pois o investimento na expansão do nível superior só favoreceu e, desproporcionalmente, os brancos que acabaram obtendo mais vantagem. A distância no alcance educacional favorece os brancos; raça, portanto, tem especial importância na formação das grandes desigualdades sociais no Brasil. Sendo os brancos no Brasil aqueles que compõem a maioria dos universitários, os pretos e pardos estão desproporcionalmente representados nas universidades nacionais. Destaca Telles (2003, p. 203):

Apenas cerca de 1,4% dos brancos havia completado o terceiro grau em 1960, ao passo que cerca de 11,0% o tinham feito em 1999. Para os negros, o percentual era quase zero em 1960 e somente 2,6% haviam completado o terceiro grau em 1999. Portanto, ainda que o retorno do imenso crescimento industrial e econômico do Brasil tenha, em grande parte, sido reinvestido na expansão do sistema educacional de nível superior, os benefícios foram direcionados para os brancos, de forma desproporcional.

Está mais do que claro que a escolaridade entre brancos e não brancos no Brasil não tem evoluído de forma homogênea. E, ao que parece, quanto maior a expansão do ensino superior, tanto maior tende a ser o fosso representado pela distância entre brancos e não brancos. Desta forma, os indicadores dos níveis da qualidade da escolaridade no país são instrumentos estratégicos e fundamentais para a constatação e para a compreensão da necessidade de adoção de medidas que busquem promover a redução das desigualdades sociais e raciais no país.

Questiona-se, então, qual pode ser o futuro da sociedade brasileira, na qual se constata uma tendência histórica e de longo prazo em relação a essa forma de discriminação educacional? Ricardo Henriques (2001), pesquisador do Ipea, constatou que, mesmo com o leve crescimento da escolaridade no país para brancos e negros, a distância educacional no ensino superior entre eles permaneceu estável entre gerações. Esse resultado apurado vem confirmar a desigualdade racial e social e a permanente discriminação educacional dos negros no país.

Henriques (2001) em seu estudo mostrou que apesar do crescimento da escolaridade as diferenças maiores de acesso ao ensino são mais significativas quanto maior o número de anos de escolaridade:

As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade (HENRIQUES, 2001, p.28).

Desse modo, mesmo com a grande dificuldade de acesso ao ensino superior para todos os brasileiros, uma proporção maior de negros excluídos — qual seja, 98% de negros não ingressantes no ensino superior — mostra-se como uma prova mais do que evidente das discriminações sofridas por este grupo. A própria qualidade do aprendizado ocorrido nas escolas públicas de ensino fundamental e de ensino médio representa um fator que dificulta o acesso ao nível superior. Por exemplo, o baixo resultado obtido por negros na escola fundamental prejudica o alcance e o desempenho no ensino médio. Igualmente,

outras causas justificadoras ou determinantes, nos moldes discutidos no trabalho de Blanket al (2004), de caráter externo à escola, podem também contribuir para a sua evasão escolar, como origem familiar, local de moradia, mercado de trabalho, dentre outras.

Todas essas constatações justificam a necessidade da implantação de políticas públicas que possam contribuir para melhorar o acesso e a permanência do grupo de desvantagem no ensino superior.

IV – ASPECTOS TEÓRICOS

Dentre as teorias que estudam a educação, destaca-se a teoria da meritocracia e a teoria da credencial. Ambas relacionam educação e trabalho. O modelo meritocrático defende que a associação entre escola e trabalho se desenvolve por racionalidade, produtividade social e razões de benefícios. Assim o sucesso econômico alcança aqueles que merecem mais do que aqueles que são privilegiados por ter nascido dentro da classe, do gênero e da raça certa. Isso porque a escolarização produz habilidades comercializáveis e relevantes para o mercado de trabalho, de maneira que mais escolaridade seria mais valorada pelo empregador.

A teoria da meritocracia defende que os empregadores agem racionalmente selecionando pela qualificação educacional, de maneira que os mais educados são os mais preparados para os melhores trabalhos. Os estudantes, por sua vez, agem também racionalmente investindo em seu próprio capital humano. Para a teoria do capital humano, meritoriosos são aqueles com mais capital humano — mas este, ressalte-se, não pode ser reduzido necessariamente a QI ou habilidades de conhecimento. Ainda para a teoria do capital humano, as instituições educacionais de ensino são a localização primária na qual este capital é adquirido (BILLS, 2004, p. 45).

A teoria da meritocracia parte da ideia de que os indivíduos podem investir em si mesmos, para obter capital humano, de modo semelhante ao investimento em capital físico. Assim, Bills (2004) afirma que uma sociedade meritocrática poderia ser aquela na qual a teoria do capital humano providenciaria uma completa explicação do processo de obtenção de *status* e mobilidade socioeconômica. Na verdade, alerta Bills (2004) que a racionalidade e a eficiência por meritocracia podem mascarar outras características. A meritocracia pode trazer grandes recompensas, mas com um custo social rigoroso e com uma competição desenfreada. Não há expectativa de uma sociedade meritocrática poder ser igualitária (BILLS, 2004, p. 46- 47).

No Brasil, a teoria da meritocracia — partindo do que foi explicado acima, para basear suas premissas na teoria do capital humano, que como dito, parte da capacidade pessoal do indivíduo em adquirir conhecimentos e habilidades através da escolarização — tende a reforçar ainda mais a desigualdade educacional entre brancos e não brancos. Isto porque no país os negros, devido aos muitos fatores que atuam na discriminação em vários domínios, não dispõem de meios de se lançar na competição em condições iguais aos brancos.

É inegável que aquele que possui mais capital humano tem mais oportunidade para obter sucesso tanto nas transições educacionais quanto depois obter bons empregos. Entretanto, numa sociedade desigual e discriminatória, todos os indivíduos indistintamente possuiriam as mesmas condições para adquirir capital humano?

A teoria da meritocracia no Brasil pode servir, na verdade, para justificar a posição inferior de negros na realização educacional, pois imputa a eles próprios a responsabilidade por seus insucessos. A localização inferior se deveria à sua falta de mérito, o que resulta em mais desvantagens para este grupo e conseqüentemente em mais desigualdades em oposição às vantagens obtidas pelos brancos, vistos então como os mais merituosos.

A teoria do credencialismo, oposta à teoria da meritocracia, possui duas linhas de defesa que a influenciaram. A primeira refere-se ao trabalho de Berg intitulado “Educação e trabalho” (apud BILLS, 2004), enquanto a segunda, de Randall Collins (apud BILLS, 2004), tem como título “A sociedade credencial: uma história sociológica de educação e estratificação”. Berg (apud BILLS, 2004) contesta a ideia de que o contínuo aumento na educação e no treinamento seria a chave para o crescimento econômico e a prosperidade ou para escapar da pobreza e do desemprego. Para ele, o mercado de trabalho americano, caracterizado pela excessiva e irrefletida preocupação com a credencial educacional, mostra-se suspeito, e a seleção pelos empregadores pela credencial não encontra suporte em nenhuma evidência de que esta mesma credencial estaria associada de modo significativo às habilidades demandadas, à produtividade do trabalhador ou a algo mais (BILLS, 2004, p.49). Collins (apud BILLS, 2004) usou o conceito de credencialismo para explicar o papel da escolarização formal no sistema de estratificação social das sociedades contemporâneas. Ele afirmou que “educação é um mecanismo artificial para monopolizar o acesso às ocupações lucrativas” e, ainda, “as demandas por alguma posição educacional não são fixadas, mas representadas quase sempre por comportamentos estáveis na barganha entre pessoas que ocupam posições e aquelas que tentam controlá-las” (apud BILLS, 2004, p. 49).

Bills (2004, p.53) destaca que Berg e Collins afirmam que não existe razão para acreditar que as habilidades ensinadas pela escola sejam as mais importantes ou que guardem mais relação com o desempenho melhor ou pior dos trabalhadores. Não existe para os teóricos uma relação direta entre o aprendizado escolar e o melhor desempenho por parte do trabalhador.

A teoria credencialista, por sua vez, sustenta outras duas ideias na relação entre credencial e mercado de trabalho: a inflação de credencial e a sobre-educação (*overeducation*). A primeira teoria, a da inflação de credencial, foi proposta por Berg (apud BILLS, 2004), para descrever um sistema de trabalho na qual o empregador demanda mais e mais educação para o mesmo trabalho. Berg, sustenta Bills (2004), no entanto, aponta que a expansão na educação é muito mais rápida do que a demanda por habilidades. Além disso, outro ponto seria a recompensa econômica das pessoas por ter alcançado certa qualificação, de modo que as pessoas são economicamente recompensadas simplesmente por ter adquirido um grau de estudo. Pode-se, a contrário senso, entender que as demais pessoas seriam penalizadas por não adquirir ou completar o grau de estudo, o que o autor chama de “efeito pergaminho” — *sheepskim*. Isso é difícil de medir. Mas Bills (2004) analisa que tanto a inflação de diploma como o efeito *sheepskim* mostram fortes mudanças na teoria do capital humano, de maneira que o excesso de oferta de mão de obra qualificada poderia provocar subempregos. A teoria da *overeducation* parte da ideia de que alguns trabalhadores buscam ter mais educação para garantir seus empregos (BILLS, 2004, p. 51-53).

Pela teoria credencialista os participantes do mercado de trabalho usam os recursos educacionais — graus, licença e outros — de forma a controlar o acesso aos melhores trabalhos e altas rendas. O que não diferencia exatamente essa teoria daquela que prevê o modelo meritocrático. No entanto, constata-se uma diferença que reside na visão dos credencialistas: a monopolização das melhores posições pelos mais altamente escolarizados não representa maior mérito, e os poucos escolarizados (que não são necessariamente menos dignos) sofrem o processo de exclusão social e são sistematicamente barrados da mobilidade ascendente pela elite educacional (BILLS, 2004, p. 56).

De acordo com Bills (2004),

Nós podemos caracterizar este processo de exclusão como “estratégia de reprodução social utilizada pela elite educacional. Mudanças nas relações de propriedade têm todo o tempo erodido a habilidade da classe privilegiada para transferir suas vantagens para suas crianças. Como resultado, eles têm se voltado para o sistema educacional para transmitir seu *status* entre gerações (...). Então, na força da posição credencialista, a

ligação entre educação e sucesso econômico repousa, não no sentido de mérito de Young de QI mais esforço, mas no processo de “fechamento social” pela qual a credencial educacional é “mal reconhecida” como mérito (2004, p. 56).

Para David Brown, também citado por Bills (2004, p. 58), a tese do credencialismo não estaria ligada à mobilidade e ao *status* individual, mas à mobilidade coletiva. Assim o autor se coloca contra as explicações que consideram o credencialismo como mera consequência das exigências do mercado de trabalho, bem como as explicações do credencialismo como mera estratégia das elites para reprodução social. Para Brown (apud BILLS, 2004), o credencialismo não é só uma conexão necessária entre educação e local de trabalho, mas é um movimento crescente e amplo dos processos políticos, culturais e econômicos e, assim, não estaria ligado somente ao comportamento de trabalhadores individuais ou pessoas que procuram emprego.

Bills (2004), por fim, repensa o credencialismo e cita Steven Nock (2004, p.60), o qual levanta a seguinte questão: como as pessoas podem confiar em estranhos em uma sociedade ampla, complexa e impessoal para exercerem determinadas ocupações? Neste sentido, ele acredita serem as credenciais educacionais a razão para se ter confiança na habilidade de estranhos, como se as credenciais fossem um cartão de crédito, ou uma carteira de motorista dada como garantia de qualificações e habilidades para a tarefa ou ocupação exigida.

Para competir pelas melhores colocações no mercado de trabalho, o diploma universitário pode ser considerado uma credencial-chave para acessar os melhores empregos. No Brasil, a maioria das pessoas considera que a chance de ingressar em uma universidade pública é uma questão de mérito individual. Telles (2003, p.287) argumenta que ser aprovado no vestibular tem mais relação com a habilidade do candidato em pagar cursinhos caros e a possibilidade de dedicar um ano inteiramente aos estudos do que a habilidade em ter êxito nesse ingresso. Além disso, quando se verifica a qualidade das escolas frequentadas por alunos brancos, Telles (2003) constatou a sua superioridade em relação às escolas na qual estudam alunos negros. Telles (2003) em sua pesquisa considera que o êxito no ingresso no ensino superior seja devido somente ao aprendizado escolar, dispensando, em sua análise, a referência ao peso da origem familiar nestes resultados.

Miller (1995, p.84) considera o peso da origem familiar e destaca a importância da pesquisa feita por Coleman e outros na metade da década de 1960 no que se refere ao papel da família e ao papel da escola no desempenho acadêmico do aluno. Na conclusão de Coleman (apud MILLER, 1995), a família tem um poderoso papel nas gerações de

estudantes determinando, em sua opinião, o relativo sucesso do grupo mais do que o papel da escola. O estudo de Coleman (apud MILLER, 1995) contribui para a análise das oportunidades iguais na educação norte-americana.

Alguns pontos importantes desse estudo devem ser destacados: a média do desempenho acadêmico é significativamente mais alta para brancos e asiáticos do que para pretos e hispânicos; os testes padronizados apontavam que as diferenças estavam correlacionadas a variações na origem familiar; as características da escola foram modestamente relatadas; o estudo encontrou uma enorme segregação racial na escola entre estudantes e professores, entre brancos e pretos (MILLER, 1995, p. 86).

Miller (1995, p. 87) ressalta a força do *background* familiar e a sua variação no resultado do grupo enquanto outros fatores apresentam apenas uma modesta associação. Para tanto, cita Coleman, “os recursos aplicados pela família na educação da criança interagem com os recursos que provêm da escola — e existe uma forte variação na forma desse recurso”.

A variação nos recursos da família mais do que a variação nos recursos da escola, de acordo com Miller (1995), se deve à variação de alguns fatores, que ora se destacam: i) no intuito de garantir o sucesso acadêmico crianças podem ser providas com uma quantidade substancial de recursos pela sua família e pela sua escola; ii) nos EUA existem diferenças significativas entre as famílias e entre as escolas e a forma como esses recursos são disponibilizados para a educação das crianças; iii) um grande recurso escolar não é capaz de compensar o pequeno recurso do lado da família (1995, p.87).

Categorizando a educação como um recurso relevante, Miller (1995), como outros pesquisadores, pede emprestado o conceito de capital do campo da economia e esclarece que “a ideia de capital implica não somente que o sucesso educacional de crianças envolve um enorme investimento de vários tipos de recursos por um número de atores institucionais na sociedade, mas também que estes recursos são acumulados (ou não acumulados) sobre a vida dos indivíduos” (MILLER, 1995, 87).

Não é comum, destaca Miller (1995), a existência de acordo entre os pesquisadores sobre uma única lista de recursos relevantes para a educação. No entanto, ele elenca cinco categorias que ele denomina de capital: 1) capital humano; 2) capital social; 3) capital saúde; 4) capital financeiro e 5) capital político.

Para Miller (1995) capital humano se refere a uma ampla gama de conhecimentos e habilidades que indivíduos precisam para atuar efetivamente na vida, no caso por ele estudado, a norte-americana, e que são adquiridos por consideráveis graus via escolarização

formal. Capital social, por sua vez, diz respeito aos relacionamentos que os indivíduos têm com outros.

Segundo Bourdieu (2003):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis (grifos do autor . 2003. p.67).

O volume de capital social depende tanto da extensão de sua rede de relações quanto do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) pertencente àqueles aos quais está ligado (BOURDIEU, 2003. p.67).

Capital saúde ajuda a prover a saúde de crianças e pode ser um componente essencial na estratégia efetiva para o aumento do sucesso acadêmico dos estudantes. Através do capital financeiro, com altas rendas se pode adquirir capital saúde, capital humano e capital social para o sucesso escolar dos alunos. Compra-se capital humano pagando professores particulares, residindo em uma casa confortável e que possui bons recursos; também se pode adquirir capital social comprando uma casa numa comunidade na qual mais famílias tenham orientação acadêmica. Portanto, o capital financeiro pode ser frequentemente convertido em outras formas de capital educacional relevante (MILLER, 1995, p. 90).

O capital político, ressalta Miller (1995), refere-se ao compromisso amplo da sociedade em assegurar bem-estar a todos os seus membros e à capacidade de participar efetivamente na sociedade:

numa sociedade homogênea em classe social e raça mais crianças podem esperar ter geralmente quantidades similares de capital político. Em contraste, numa sociedade plural existem variações consideráveis na quantidade de capital recebida. Jovens de grupos raciais e de classes sociais historicamente desprestigiados tendem a ter menor capital político do que aqueles pertencentes a grupos historicamente prestigiados (MILLER, 1995, p. 90)¹.

¹ Tradução livre.

O capital político pode ser muito significativa educacionalmente, porque completa, ajuda o desenvolvimento de crianças. A sociedade não depende apenas da família, mas de outras instituições como a escola e o sistema de saúde.

Miller (1995) destaca um importante mito da sociedade estadunidense que é prover oportunidade educacional igual para todos os seus membros. Todavia, faz um alerta: trata-se apenas de um mito, haja vista não ser possível providenciar realmente oportunidades iguais para todos em todas as áreas, pois existe diversidade entre os indivíduos e as instituições. Outro importante mito é o que afirma que a cada geração o filho pode fazer melhor do que a geração de seus pais, ser melhor educado, encontrar mais trabalho, ter um alto padrão de vida, ter geralmente mais realização na vida (1995, p.92).

O estudo de Coleman analisado por Miller (1995) serve para auxiliar a compreensão sobre como os recursos familiares influenciam na realização acadêmica, pois esses permitem levar em consideração que existem variações nos recursos entre os grupos raciais, mais do que a variação nos recursos da escola. Muito embora a escola possa ser um veículo, ela tem sido designada para prover um tipo particular de capital humano. Ademais a escola pode providenciar, através de seus professores, uma quantidade modesta de capital social, mas o número de alunos com quem eles podem desenvolver relacionamentos mais íntimos é limitado. As escolas podem providenciar serviços de saúde, embora isso seja pouco comum. Sem dúvida as escolas têm capacidade extremamente limitada para prover capital financeiro para estudantes; alguns tipos podem por extensão ser oferecidos como subsídio alimentar, cuidados com os alunos e serviços de saúde. Por fim, as escolas podem ser consideradas como uma instituição específica de expressão de capital político através da qual os atores sociais se comprometem com a educação das crianças (MILLER, 1995, p. 94).

As escolas, segundo Miller (1995, p.94), não podem sozinhas fazer a diferença na aquisição da escolaridade, no desempenho acadêmico e na posterior transição para o mercado de trabalho. As escolas podem ajudar os estudantes a aprender uma grande quantidade de coisas, especialmente nas áreas especializadas tais como matemática e ciência, onde a instrução informal é relativamente inefetiva. Mas escolas não podem assegurar que todos os alunos aprenderão proporcionalmente na mesma quantidade ou que adquirirão no mesmo nível de sucesso, habilidades. O autor compreende, entretanto, o acúmulo intergeracional. Nas famílias com grande quantidade de capital humano, os pais investem na ampliação do capital humano de seus filhos desde a infância, no capital saúde, além de estarem inseridos normalmente em uma comunidade ou rede que fortalece o

capital social. Finalmente, por estarem ligados a um grupo dominante, esses filhos tendem a vivenciar uma grande quantidade de capital político.

Se amplas diferenças atualmente ainda existem entre os grupos raciais na realização educacional e nos recursos educacionais dispostos para eles, a produção das distâncias não parece se reduzir no decorrer do tempo a não ser que forças seculares ou mecanismos institucionais permitam reduzir a produção substancial da distância, isto é, favoreçam, pelo menos a longo prazo, estruturar oportunidades. É nessa perspectiva que Miller (2003, p. 96) define a educação como uma estrutura de oportunidades, como um arranjo institucional que cria condição social que possa influenciar pesadamente a capacidade daqueles grupos que precisam desses recursos educacionais para prover seu desempenho profissional a todo o tempo.

Miller (1995, p. 96) destaca cinco fatores que influenciam esses recursos: i) indivíduos e grupos precisam ter direitos legais garantidos necessários para adquirir e usar a educação formal; ii) a economia precisa gerar salários adequados, para assegurar que o trabalhador com poucas habilidades e pouca educação formal possa ganhar o suficiente para se alimentar, vestir, morar e suprir outras necessidades de sua família; iii) a economia também precisa gerar significativamente o crescimento de altos empregos, trabalho com altos salários para assegurar que o grupo de desvantagem seja capaz de aumentar sua representação nesses estratos; iv) pais precisam de apoio para educar pessoalmente suas crianças (apoio de amigos, vizinhos, professores e parentes); v) recursos escolares apropriados precisam estar disponíveis para todas as crianças. O autor salienta que o recurso deve ser apropriado, quer dizer, não se trata de igualdade de recursos. Para Miller (2003, p. 98) as desvantagens educacionais das minorias apresentam pelo menos três desses fatores listados.

Uma questão importante é saber se um pesado investimento em realização educacional para o grupo em desvantagem pode servir para superar os problemas de origem familiar. Na falta dos recursos capitais por parte da família, necessários para o sucesso do indivíduo, pode a escola desempenhar um papel suplementar de forma a preparar os grupos raciais em desvantagem para competir com sucesso no mercado de trabalho e, conseqüentemente, diminuir o *gap* racial?

A cientista social Roslyn A. Mickelson (2003), no intuito de descobrir quando as desigualdades na educação são o resultado da discriminação racial, agrupou em seis explicações dadas pelas ciências sociais os possíveis resultados das desigualdades — algumas, de certa forma, aproximam-se das explicações de Miller (1995). A primeira baseia-

se no determinismo biológico: ela cita o livro “A Curva do Sino”, de Herrnstein e Murray, os quais afirmam que as diferenças na realização educacional e na obtenção de pobreza ou riqueza são resultado de diferenças genéticas imutáveis na habilidade cognitiva. Vários estudos na área da biologia, da antropologia molecular, da psicologia cognitiva e da sociologia desacreditaram a base científica putativa das explicações concernentes ao determinismo biológico para explicar as diferenças no desempenho acadêmico entre raças (MICKELSON, 2003, p.1052).

A segunda e terceira explicações encontradas por Mickelson (2003, p.1059) para as desigualdades educacionais dizem respeito às estruturas sociais e ao determinismo social. A autora argumenta que as desigualdades duradouras em educação prejudicam a própria instituição educacional e que, mesmo tendo recuado um pouco o *gap* educacional entre brancos e pretos nos EUA, ela questiona se se pode afirmar que ele irá desaparecer. Afirma que de uma perspectiva de estratificação social a resposta é “depende”, pois 1/3 do *gap* é devido à classe social. Além disso, mesmo que a discriminação racial fosse esquecida, existiria uma distância para pretos e outras minorias, pois estes são mais pobres do que os brancos.

Para explicar as desigualdades educacionais sob a perspectiva da estrutura social, Mickelson (2003, p. 1059) destaca quatro teorias. A primeira — a teoria da reprodução — sustenta que numa sociedade capitalista o sistema de classes provê educação desigual para as crianças de acordo com a sua classe de origem. As relações da escola (e a casa) correspondem às relações sociais de produção e produzem injustiças. Esta teoria foi criticada por desconsiderar teoricamente raça e gênero, além de não mostrar como a educação reproduz as desigualdades de classe. Todavia, a autora destaca que esta é uma análise poderosa das oportunidades diferenciadas para aprender.

A segunda teoria é a da resistência, a qual incorpora a capacidade de agir do ser humano nos processos pelos quais as escolas reproduzem as desigualdades da classe. Os jovens, de um lado, respondem à disjuntura que promete mobilidade e transformação social através do sucesso educacional e, de outro, a uma economia estratificada na qual as desigualdades de classe são realidades diárias. Ao rejeitarem as credenciais educacionais eles se excluem antecipadamente de qualquer possibilidade de mobilidade superior através da educação (MICKELSON, 2003, p.1059).

A teoria da desigualdade maximamente mantida é a terceira teoria apresentada e sustenta que a desigualdade na educação não recuou apesar do aumento de acesso educacional ocorrido durante o último século, isto porque os grupos sociais dominantes

preservaram suas posições de vantagem durante o processo de expansão da educação (MICKELSON, 2003, p.1059). Esta teoria de certa maneira se aproxima da teoria da inflação de credenciais retratada por Bills (2004). Quando os grupos em desvantagem elevam o seu nível educacional médio, aumentam-se as exigências de credenciais para acesso aos empregos de maior *status* e remuneração, de modo que os grupos privilegiados, que já tinham obtido previamente o patamar existente, estão em melhores condições de atingir os novos padrões.

A última teoria é denominada por Mickelson (2003, p. 1060) de desigualdade efetivamente mantida (EMI), a qual defende que os fatores de origem (*background*) social operam pelo menos de dois modos: influenciam quem completa um determinado nível, se este não é universal, e influenciam o tipo de educação que a pessoa irá receber, em níveis de educação que são quase universais. A estratificação ou trajetória curricular fixa (*tracking*) é o mecanismo central através do qual a EMI opera. Deste modo, as vantagens de origem (*background*) social mantêm efetivamente o privilégio educacional para crianças de origem privilegiada.

Para Mickelson (2003, p.1060) todas as quatro teorias descrevem como a estrutura social cruza com educação e gera discriminação racial nos resultados educacionais.

A quarta explicação para as desigualdades correlaciona a estrutura escolar com raça e os resultados nas oportunidades de aprender. Para Mickelson (2003, p.1060) o sistema educacional é responsável pelo crescimento das desigualdades raciais iniciais, que faz com que diminua o número de crianças que a cada ano frequenta a escola. A autora focaliza a relação entre o *gap* racial e outros três aspectos na organização da escola. O primeiro desses aspectos é o recurso: desde a pesquisa de Coleman (1966) foi destacada a importância do capital financeiro para a realização educacional. O investimento da escola não deve se voltar apenas para “tijolos e livros, mas também recursos humanos como alta qualificação de professores credenciados que investem em suas áreas de pesquisa, classes pequenas estão relacionadas diretamente ao capital financeiro” (MICHELSON, 2003, p.1061).

Sabe-se que as escolas públicas trabalham com pouca verba e os estudantes que as frequentam por sua vez são pobres, portanto, não é surpreendente encontrar diferenças raciais nas escolas e nas oportunidades de estudos que eles adquirem. As práticas que geram distinção racial e alocam recursos injustos às escolas contribuem para a distância nos resultados raciais.

A quinta explicação situa-se nos efeitos cumulativos das habilidades educacionais e da localização de classe. Pesquisadores registraram que pais privilegiados usam seus

recursos financeiros, conhecimentos e rede social para garantir que seus filhos se localizem no topo da trajetória acadêmica. Para Mickelson (2003, p.1062) as práticas que correlacionam raça, habilidades e localização resultam em discriminação racial.

A última explicação para as desigualdades raciais nos resultados escolares tem relação com o *background* familiar. Tanto as características da família, como o número de filhos, a riqueza e a renda, o grau de escolarização dos adultos se correlacionam com raça, quanto a dinâmica da classe social da família, ou seja, o modo como a família interage com a escola, como os pais educam os filhos, são determinantes para as desigualdades educacionais. Os diferentes recursos capitais na família, para Mickelson (2003, p.1064), contribuem para resultados discriminatórios, e o modo como a escola pratica e emprega conhecimentos garante privilégios para a família das elites que já possuem vantagens e poucas vantagens para as famílias que já possuem desvantagens.

Mickelson (2003, p.1066) destaca a importância de Bourdieu para a educação, pois ele viu que o capital cultural é um mecanismo para transferir vantagens de classe de uma geração para outra. Na verdade, Bourdieu (2005; 2003) formulou o conceito de capital cultural para explicar a desigualdade do desempenho escolar entre crianças de diferentes classes sociais, de forma a compreender o sucesso escolar relacionando-o à distribuição do capital cultural entre as classes ou frações de classe. Assim, Bourdieu (2003) mostrou que a herança cultural, que é diferente entre as classes sociais, “é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (id., *ibid.* p. 42). Dessa forma, para o autor, é o nível cultural global das famílias que mantém a relação entre o sucesso escolar da criança. Ao interrogar-se sobre a responsabilidade da escola na manutenção das desigualdades sociais, Bourdieu (2003) percebe que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (2003, p. 53).

Bourdieu (2005; 2003) destacou que as escolas encarnam formas culturais dominantes, expressas em dialetos, comportamentos, gostos, sensibilidades e conhecimentos da elite, de forma que o estudante que possuir mais deste tipo de capital cultural terá melhor desempenho comparável àqueles desprovidos deste capital. A instituição escolar, como o afirma Bourdieu, “*contribui* (insisto nessa palavra) para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social” (grifo do autor, 2005, p.35). Portanto, dessa maneira, o capital cultural atua para uns incluindo e para outros excluindo.

Estudos mostraram que o legado histórico da discriminação conjugado com as estruturas escolares opera de maneira mais difícil para pretos, independentemente da classe social, e que os esforços na educação podem não recompensar no mercado de trabalho, apesar da posse de credenciais tais como os diplomas.

Mickelson (2003, p.1069) destaca ainda outro fator, denominado de ameaça do estereótipo. Dada a evidência do número limitado de negros na maioria das salas de aula universitárias e do estereótipo cultural pernicioso da inferioridade intelectual de negros, a autora cita Steele (1997), o qual apresenta este estereótipo como uma ameaça que inibe o desempenho acadêmico pelo desafio intelectual de tentar e falhar, o que pode deflagrar a ruína do desempenho.

O papel do Estado neste contexto é relevante devido ao compromisso do ente estatal na criação de políticas públicas comprometidas com a promoção da igualdade de todos os cidadãos e do respeito à dignidade da pessoa humana. No Brasil, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, o Estado não adotou uma política explícita de segregação educacional; todavia, os indicadores sociais apontam um forte *gap* educacional entre raças.

Mickelson (2003, p.1069) destaca que a estratificação no mercado de trabalho também gera segregação racial na escola e desigualdade racial na distribuição de recursos escolares — fatores que exigem intervenção do Estado no intuito de equilibrar a participação escolar entre os grupos de cor. A autora alerta que políticas que concentram moradores de baixa renda também afetam a composição racial da escola.

Além dos atos de racismo individual e da segregação institucional nos EUA, Mickelson (2003, p.1070-1071) questiona: o que faz as escolas responsáveis pela discriminação racial? Onde ela acontece na educação? A autora retoma o modelo de desigualdade efetivamente mantida (EMI) que aponta que os estudantes são moldados pela sua própria capacidade de agir e identidade racial que interage com a cultura e a estrutura da escola. A cada conjuntura e transição a educação oferece oportunidades para estudantes fazerem caminhos por trajetórias educacionais muito diferentes. As políticas e as práticas pelas quais os estudantes são ordenados e selecionados e a opção de suas famílias também se mostram como pontos críticos, de modo que a discriminação racial acontece, e seus efeitos são acumulados a cada transição educacional.

A cada conjuntura subsequente a discriminação racial pode afetar a próxima fase da trajetória educacional, fazendo com que as desvantagens raciais e privilégios raciais sejam acumulados. Para os brancos a estratificação racial da escola estrutura os sinais de seus

privilégios. Mickelson (2003, p. 1075), então, conclui que a discriminação racial na escola surge de ações de indivíduos como atores estatais ou instituições, atitudes e ideologias ou processos que sistematicamente tratam os estudantes de raças diferentes desigual ou injustamente. Mas, ao invés de se procurar saber quando as desigualdades raciais em educação são resultado da discriminação, a autora inverte o raciocínio e afirma que é melhor questionar quando os resultados não são devidos à discriminação.

Se raça confere privilégios fora da escola é difícil não imaginar que não faça o mesmo na escola. Mickelson (2003, p. 1076) afirma que não se pode sustentar que a discriminação não é causa das desigualdades na educação, pois as escolas desempenham um papel importante na condução das desigualdades educacionais e, se elas não causam desigualdades educacionais, quem ou qual instituição estará causando?

Percebe-se, portanto, que os estudos empreendidos por Miller (1995) e por Mickelson (2003) sobre os fatores que atuam promovendo desigualdades educacionais para negros apresentam conclusões diversas sobre o papel da escola e o papel da família na realização escolar do estudante. Ambos os autores incorporam as contribuições de Bourdieu, pois utilizam as teorias de capital social e cultural. O trabalho de cada um é brilhante, todavia eles divergem em suas respostas para o problema.

Miller (1995) percebe que a escola não pode assegurar que todos aprenderão igualmente e que alcançarão o mesmo nível de sucesso e habilidades. Para ele a educação estrutura oportunidades que influem no sucesso acadêmico, mas sozinhas as escolas não podem fazer a diferença; neste passo, o peso da origem familiar é determinante na formação daquelas desigualdades. Mickelson (2003), por sua vez, aponta a escola como a principal responsável pelas desigualdades educacionais, pois a discriminação atua a cada transição escolar, apesar de a família também contribuir na formação das desigualdades educacionais.

Considerando a educação como um fator que possibilita a mobilidade social, as análises de pesquisadores como Henriques (2001), Valle Silva (1999) e Hasenbalg (2005) sobre a dificuldade de acesso ao ensino superior no Brasil, voltadas para a população negra, indicam que as teorias sobre as desigualdades de oportunidades educacionais entre brancos e negros são importantes pontos de partida, pois podem servir de base para medidas que promovam a inclusão de negros e pardos no ensino superior.

Ao se verificar que a seleção no mercado de trabalho para cargos que oferecem uma posição e remuneração apropriada exige o diploma de conclusão de curso superior, restarão aos não brancos que se localizam na base da pirâmide educacional, com toda a certeza, as

colocações menos vantajosas do competitivo mercado de trabalho, o que, por sua vez, lhes acarretará mais desvantagens.

Valle Silva (1993, p.185), ao pesquisar sobre educação e mercado de trabalho, apresenta dados da renda familiar *per capita* pela cor do respondente e a educação do chefe de família. Sua análise aponta uma grande distância no que tange à educação e ao trabalho entre brancos e não brancos. Mesmo que o acesso educacional ao nível superior, no Brasil, seja restrito até para brancos, a distância da posição dos negros neste acesso é significativamente expressiva. Poucos, pouquíssimos negros chegam a alcançar o nível superior.

No estudo realizado por Henriques sobre a “Desigualdade Racial no Brasil” (2001, p.26) foi feita uma estimativa na qual cerca de 55% da diferença salarial entre brancos e não brancos está associada à desigualdade educacional, sendo “uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes”.

Edward Telles (2003) aponta que a desigualdade de acesso à educação e à realização educacional afeta a distribuição de renda no Brasil, de modo que mais educação significa maior renda. Telles, ao citar Lam, afirma que a renda aumenta entre 15% e 20% por ano de escolaridade a partir da 7ª série. No Brasil, “a elevação na renda, motivada pela educação, é significativa; tais incrementos têm aumentado fortemente nos últimos anos para aqueles que completam o terceiro grau, mas têm diminuído para quem tenha apenas o primário ou o secundário” (TELLES, 2003, p.199).

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas aqui relatadas, portanto, confluem no sentido de apontar uma forte desigualdade racial no acesso à educação e, conseqüentemente ao mercado de trabalho em relação às posições que pagam melhores salários. Entretanto, como apontaram as teorias acima, as desigualdades educacionais não estão relacionadas a um único fator, mas se devem às diferenças de origem familiar, à estrutura escolar e às políticas sociais do Estado e instituições e, ainda, às práticas discriminatórias. Todas as explicações apresentam um forte do peso na formação, na manutenção e na acumulação das desigualdades.

No que tange à diminuição das desigualdades sociais, talvez não se possa afirmar que as ações afirmativas, ao facilitarem o acesso ao ensino superior, sejam por si só capazes de diminuir as desigualdades sociais e raciais, haja vista que estas têm raízes estruturais na

história social do Brasil. No entanto, as políticas afirmativas representam uma possibilidade real de promoção de acesso ao nível superior para os grupos de exclusão.

De toda sorte e a despeito dessas várias questões, a implantação do sistema de ações afirmativas serve, no mínimo, para iniciar uma discussão sobre a desigualdade no Brasil não apenas no âmbito da academia, mas em vários setores da sociedade. O estudo sobre as discriminações sofridas por negros no Brasil e sobre a desigualdade de acesso educacional enfrentado por este grupo, de certa forma, presta-se para iniciar um reconhecimento institucional dessa desvantagem.

Por tudo isto que é necessário compreender quais os fatores discriminatórios que causam ou que provocam a dificuldade de acesso educacional para pretos e pardos. É fundamental conhecer esses fatores, pois são eles que podem explicar a não inclusão dos negros no ensino superior gratuito. Uma vez que a raça pode afetar o alcance educacional e a distância social, pergunta-se qual seria a explicação para o maior nível educacional dos brancos. O que pode estar por trás dessas evidências que justifique a aplicação de políticas públicas voltadas para a diminuição das desigualdades raciais? A discriminação parece ser uma resposta simples para algumas das questões acima, mas, na verdade, por detrás dessas evidências existem mecanismos complexos que reproduzem continuamente tais desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANK, Rebecca, MARYLIN Dabady e CONSTANCE Citro (ed.) (2004) *Measuring Racial Discrimination: panel on methods for assessing discrimination*. Washington: The National Academies Press.

BILLS, David B. (2004) *The sociology of education and work*. Oxford: Blackwell.

BOURDIEU, Pierre (2003). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. Pierre Bourdieu. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, p. 39-64.

_____. (2005). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. 7ª Ed. Tradução de Marisa Correa. Campinas: Papyrus.

BRASIL. (2015). Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. (2002). *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34.

_____. (2003). *Acesso de Negros às Universidades Públicas*. Temas em Debate, Ação Afirmativa, Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, março.

- HARPER, Shannon e RESKIN, Barbara. (2005). *Affirmative Action at School and on the Job*. Annu. Rev. Sociol.
- HASENBALG, Carlos. (2005). *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: ed. UFMG, Rio de Janeiro: ed. IUPERJ.
- HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle e, LIMA, Márcia. (1999). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- HENRIQUES, Ricardo (2001). “Desigualdade Racial no Brasil – evolução das condições de vida na década de 90”. Texto para discussão, IPEA, n. 807, RJ.
- IBGE. (2006). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2005. Microdados*. Rio de Janeiro, IBGE.
- MICKELSON, Roslyn Arlin. (2003). *When are Disparities in Education the Result of Racial Discrimination? A Social Science Perspective*. Teachers College Record Volume 105, Number 6, August, pp. 1052-1086.
- MILLER, L. Scott. (1995). *An American Imperative: accelerating minority educational advancement*. Printed in USA: by Vail-Ballou Press, Binghampton, NY.
- TELLES, Edward Eric. (2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford.
- VALLE SILVA, Nelson do. (1993). *A situação social da população negra*. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti (orgs). *Pobreza e Mobilidade Social*. São Paulo: Nobel.
- _____. (1999). *Uma nota sobre “raça social” no Brasil*. In: HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle e, LIMA, Márcia *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- UFJF. (2004). Conselho Superior da UFJF. *Resolução n. 16/2004*. Aprova relatório da Comissão sobre o adoção do sistema de cotas na UFJF. Juiz de Fora.
- _____. (2004). Conselho Superior da UFJF. *Resolução n. 05/2005*. Disciplina o Disposto na Resolução n. 16/2004 do Conselho Superior e dá outras providências. Juiz de Fora,.
- _____. (2004). *Relatório da Comissão sobre a adoção do sistema de cotas na UFJF*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- _____. (2005). *Manual do Candidato*. Programas de Ingresso Vestibular 2006 e PISM 2006. Juiz de Fora: Esdeva.

Ana Cristina Costa Soares

Doutora em Ciências Sociais, diretora pedagógica da Faculdade de Santos Dumont – MG, Fundação Educacional São José