

GT 11 – POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVAS (PAA), INCLUSÃO EDUCACIONAL E O PROBLEMA DA DESIGUALDADE SOCIAL

HERMIDA, Jorge Fernando - UTP e UFPR

GT: Política de Educação Superior /n.11

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Introdução

O tema das políticas de Ações Afirmativas (PAA) para ampliar o ingresso dos negros e seus descendentes no sistema de ensino superior das universidades brasileiras tem despertado grande interesse em meio a massa crítica, e, é sem dúvidas um dos mais polêmicos dos últimos tempos.¹ De fato, setores pertencentes à sociedade civil, defensores de direitos da população negra tiveram a virtude de colocar novamente em debate e com grande repercussão na mídia uma das injustiças sociais mais antigas, que temos conhecimento, a da inexistente igualdade de oportunidades educacionais de um dos setores mais significativos da população brasileira, pela sua valiosa contribuição histórica ao nosso país através da sua força de trabalho, e da sua cultura mesma, mas que ao largo do tempo vem sofrendo uma injusta herança histórica muitas vezes inspirada em um dos preconceitos más brutais da história da humanidade que fustigou – e ainda fustiga – a sociedade brasileira: o drama do racismo. De acordo com as investigações e recentes censos, a população negra e afro-descendente oscila em torno de 70 milhões de pessoas – aproximadamente 45% da população total. (Cf. IBGE – Censo 2000)

O debate, rico em dados quantitativos e qualitativos se apoia, logicamente, nos vergonhosos índices educacionais existentes e no complexo tema do quase inexistente ingresso da população negra nas universidades públicas brasileiras. São vários os censos educacionais que conduzem à fácil constatação de que o tema da igualdade de oportunidades educacionais sempre foi complexo na história da educação brasileira:

¹ No marco deste trabalho, defino como Políticas de Ações Afirmativas (PAA) ao conjunto de políticas reformistas dos estados capitalistas (no caso do Brasil, um estado capitalista, periférico, associado e dependente) que procura garantir, sob a forma de lei, direitos de minorias historicamente discriminadas. Aqui me remito a analisar o caso do ingresso da população negra e dos afro-descendentes nas universidades brasileiras.

índices significativos de repetição, de evasão escolar e falta de qualidade das ações educativas na educação fundamental e no ensino médio; o mais grave é que é possível constatar que estes itens sofrem variações se a leitura dos mesmos se realiza a partir de categorias tais como: *raça, cor, região, classe e origem social*. De acordo com o Relatório Sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil de 1996, o número médio de anos de estudo dos cidadãos brasileiros de cor preto ou pardo no ano de 1990 (3,3 e 3,6 anos de estudo) é bem inferior que o número médio de anos de estudo dos cidadãos brancos e amarelos (5,9 e 8,6 anos de estudo respectivamente). E se se analisa o número médio de anos de estudo dos brasileiros em 1960 e 1980, se perceberá que a tendência constatada no ano 1990 não faz mais que confirmar uma tendência histórica, característica da educação brasileira, que coloca à desigualdade educacional entre as raças como uma das tantas mazelas históricas a ser necessariamente superada.. (ver Tabela 1)

**Tabela 1 – Número médio de anos de estudos
BRASIL 1960 A 1990**

NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDOS BRASIL 1960 a 1990				
	1960	1970	1980	1990
Gênero				
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9
Cor				
Branco	2,7	...	4,5	5,9
Preto	0,9	...	2,1	3,3
Pardo	1,1	...	2,4	3,6
Amarelo	2,9	...	6,4	8,6
Regiões				
Norte/Centro-Oeste	2,7	0,9	4	...
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento Humano no Brasil, 1996

Brasília: PNUD/IPEA, 1996.

A partir da constatação destes fatos deu-se início no Brasil, a reforma educacional assim que foi aprovada a Constituição Federal de 1988, Constituição esta, que dotou de legalidade e legitimidade a partir de então, ao novo momento político brasileiro (outubro de 1988), logo do breve período de transição que conduziu o país a retomar suas tradições democráticas. Lembre-se que o processo reformista da educação nacional começou em 1988 – uma vez que, promulgada a Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB) apresentou na Câmara Federal

no mês de dezembro o projeto de lei que, identificado com o número 1.258 A/88, procurava fixar as diretrizes e bases para a educação nacional – mas só adquiriu seu ápice ao final da década de noventa e começos deste novo século. Nesse período foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.396, de 20 de dezembro de 1996), acompanhada de uma farta legislação complementar que a regulamentava (conhecida no âmbito educacional como sendo a “legislação complementar à LDBEN”), assim como de um novo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

Concomitantemente à elaboração, discussão e aprovação das diversas leis da educação nacional, os governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002) desenvolveram um conjunto de estudos e pesquisas que ajudaram a orientar o processo reformista para assim poder superar os malefícios e mazelas que afetavam a educação nacional. Um dos documentos elaborados pelo MEC, em 1998, diagnosticava que a realidade excludente encontrada foi a que levou o governo a lutar contra o que foi denominado “atraso secular”, já que:

O descaso das elites brasileiras com a educação das massas é a face mais perversa – porque auto-reprodutiva – da injustiça social. A décima economia do mundo chega às vésperas do século XXI com indicadores educacionais que colocam ao Brasil em situação desvantajosa dentro da própria América Latina e são o principal obstáculo, a longo prazo, para a redução da pobreza e da exclusão social (BRASIL/MEC, 1998: 04)

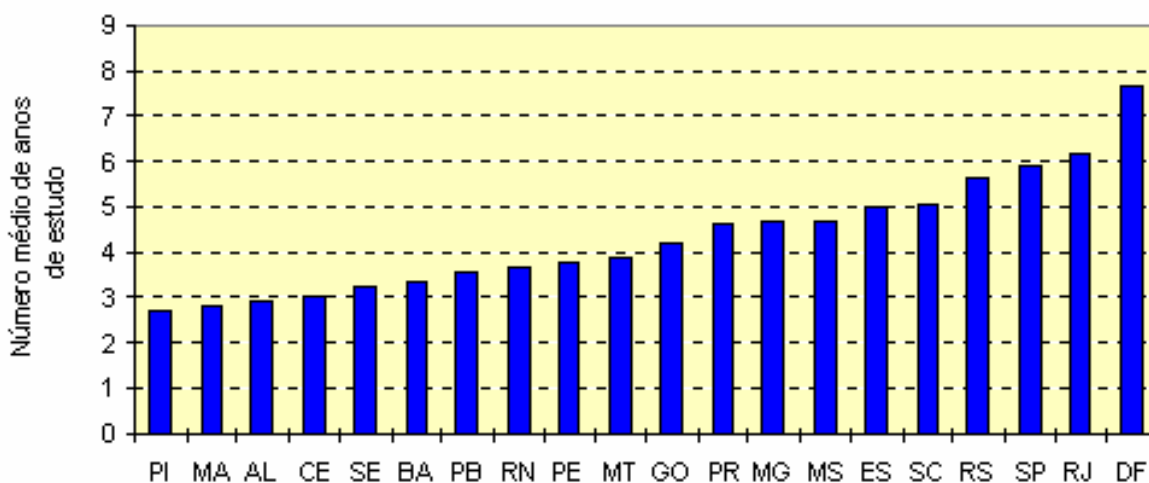
Essa realidade excludente, predominantemente, fez com que o processo reformista não estivesse exonerado de dificuldades; em outro documento recentemente escrito pelo MEC é possível ler sobre análises que levam a constatar a existência (em termos educacionais) de uma grande correlação entre poder de renda, analfabetismo e exclusão social. Apesar de (novamente) reconhecer que o Brasil está situado entre as dez maiores economias do mundo – posto que seu Produto Interno Bruto (PIB) no ano de 2000 foi de um trilhão, 89 bilhões e 688 milhões de reais – o país apresenta uma das taxas mais altas de concentração de renda do mundo, resultante “...de um modelo de desenvolvimento que fez o país crescer de uma forma incrível – foi o país que más cresceu entre 1880 e 1980 – mas que se mostrou incapaz de distribuir a riqueza.” (BRASIL, 2001: 04). Outros dados interessantes: a renda de 10% da população mais rica representa 50% das riquezas do país; a renda media desses 10% representa 30 vezes a renda media dos 40% mais pobres; as taxas de analfabetismo estão subordinadas à

exclusão social a que os analfabetos estão expostos na vida cotidiana. Segundo o documento, ao ser o Brasil o último país a abolir a escravidão em 1888, este teve em seus escravos e descendentes “...a primeira grande massa de excluídos...” Do ponto de vista econômico, as conseqüências disso são sentidas até os dias de hoje, já que

“Embora o 45% dos brasileiros sejam negros e mestiços, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio 1999 (PNAD), eles constituem cerca de 70% do total de pobres e miseráveis. A taxa de analfabetismo é de 8,3% entre os brancos e de 21% entre os afro-descendentes. Enquanto a população branca com mais de 10 anos tem, em média, 6,7 anos de estudo, os negros e mestiços têm 4,5 anos de estudo”. (BRASIL, 2001: 04)

Finalmente o documento é taxante; ele considera que “As desigualdades sociais e a concentração de renda têm sua origem, em grande parte, no atraso educacional de décadas e na baixa escolaridade média da população brasileira. As desigualdades regionais também foram acentuadas pela falta de prioridade à educação”. (2001: 04) A leitura atenta do Gráfico 1 confirma a constatação supracitada, pois, como se pode observar, o nível de escolaridade em anos de estudo dos nove estados pior colocados – todos eles pertencentes às regiões Norte e Nordeste do país – não atinge o nível médio de quatro anos. Em contrapartida, o nível de escolaridade em anos dos seis estados melhor colocados – todos pertencentes às regiões Sul, Sudeste e Distrito Federal – supera o nível médio de cinco anos de escolaridade.

GRÁFICO 1 – Nível de escolaridade por unidade da Federação – BRASIL, 1996.



Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996. Brasília: PNUD/IPEA, 1996

Como já foi explicitado, se bem o tema das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) não é novo,² no que diz respeito às políticas afirmativas para os negros no que tange ao racismo, ao trabalho e à educação é um tema recente³, e toma notoriedade nas últimas Eleições Nacionais de 2002, quando o assunto ocupou a pauta de debates, discursos e plataformas eleitorais dos principais candidatos à Presidência da República. Também começou a integrar, cada vez mais, pautas de debates acadêmicos, inúmeros artigos em revistas, e alguns mais afoitos se arriscaram a passar suas idéias através dos livros. A pressão de setores organizados da sociedade civil – como os defensores das causas afro-descendente e negra – teve grandes repercussões num curto espaço de tempo: resultado dela, representantes de partidos políticos aderiram ao discurso das PAA; elas passaram a formar parte da pauta dos congressos organizados pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN;⁴ integrantes do Movimento Negro Brasileiro e do Núcleo Consciência Negra da Universidade de São Paulo (USP), ganham espaço nos meios de comunicação de massa (rádios, jornais e televisão), assim como em revistas acadêmicas para difundir suas propostas; o Brasil participa oficialmente e apresenta um documento intitulado “Relatório do Comitê Nacional para a Reparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”⁵, realizada na cidade de Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001; assim que Luiz Inácio Lula da Silva assume a Presidência da República em 1º de janeiro de 2003, é sancionada a Lei 10.639 de 09 de janeiro desse mesmo, que altera a LDBEN e inclui no currículo escolar oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e de África; três meses mais tarde em 10 de março, a Presidência da República cria a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade

² Inclusive é um tema que levou a diversos pesquisadores a realizar aprofundamentos específicos. Por exemplo, o trabalho de TELLES (2003) trata sobre a proteção à imigração no Brasil e o trabalho de Heraldo Vianna (1985), trata sobre a chamada “lei do boi”.

³ Lembre-se que recém na Constituição Federal de 1988 se admite que o racismo contra afro-descendentes é crime. Art. 3º., Título I – DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS, parágrafo IV e art. 5º., Capítulo I, Título II – DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS, parágrafo XLII).

⁴ 22º Congresso Nacional do ANDES/SN. Teresina, PI, de 08 a 12 de março de 2003.

⁵ No informe encontramos interessantes propostas governamentais a serem adotadas em favor da população indígena em especial uma que faz referência à Criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, subordinada ao MEC.

(cf. Kabengele Munanga, 2003).

Racial, vinculada à Casa Civil da Presidência da República, sendo na ocasião nomeada para assumir a chefia dessa Secretaria, com status de ministra a Sr^a. Matilde Ribeiro – uma mulher negra, que uma vez empossada estabelece o dia 21 de março, como o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. Para finalizar, o movimento negro viu recompensado anos de luta contra a discriminação racial, através, da medida inédita tomada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que em seu processo seletivo de 2001 (vestibular), implantou o tão hoje discutido e polemico sistema de cotas mínimas para pessoas da raça negra.⁶

O conjunto de ações empreendidas por esses setores significativos da sociedade civil e política, defensores da causa da população negra, procuram elaborar propostas em benefício dessa comunidade que reparem as vítimas do racismo e da discriminação racial através da adoção de medidas reparatórias, que superem as desigualdades existentes. Elas se ancoram na discriminação positiva prescrita na Constituição Federal de 1988, que garante a regulamentação dos direitos de igualdade racial.

O conjunto das repercussões supracitadas ocorridas em um momento singular da história do país, deixa em evidência um dos mitos mais bem sucedidos da história do capitalismo brasileiro: **o mito da democracia racial**. Tal mito teve suas origens no final do século XIX, quando o movimento a favor da abolição da escravatura e da Proclamação da República fizeram com que a disputa pela hegemonia política entre as elites já existentes tivessem que apoiar-se, entre outros argumentos, na formulação de uma identidade nacional. Na década de 1950, o mito da convivência harmônica das raças começou a ter repercussão internacional, uma vez que a Organização das Nações Unidas decide enviar uma missão para conhecer a “experiência brasileira” de “mesclas de raças”. Diferentemente do ocorrido no Brasil, a experiência racial de outros países era tensa, intolerante e violenta, a exemplo disso os EUA, e a África do Sul. Surpreendentemente os delegados das Nações Unidas, acabaram descobrindo em nosso país uma nova forma de racismo muito particular: o “racismo cordial”. O mito da democracia racial alcança seu momento de glória na época da ditadura militar, a ponto que no censo de 1970 não existia nenhum item que tratasse de temas tais como cor e

⁶ De acordo com o processo seletivo, 50% das vagas foram reservadas para alunos pertencentes a rede de ensino público; garantia de que 40% dos aprovados fossem auto declarados negro o afro-descendentes. Os 40% das vagas para afro-descendentes deviam fazer parte da reserva de vagas para os alunos da rede de ensino público. (cf. Sérgio Domínguez, 2003)

raça. De fato, a realidade concreta das coisas ocorriam de maneira diferente, e os dados estatísticos apresentados demonstravam que essas diferenças também se concretizavam, de maneira desumana, no setor educacional. Em vez de ser a escola o local ideal para a democratização do saber, a mesma foi na verdade um instrumento ideal através da qual a sociedade capitalista reproduziu a desigualdade social em todas as suas versões. Produto das iniciativas empreendidas pelo Movimento Negro Brasileiro, e de políticas recentemente implementadas pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o mito começou a ser devidamente desmistificado.

Ainda que a desmistificação do mito seja evidente, o assunto não está exonerado de dificuldades. Existe hoje na sociedade brasileira enfoques diferentes a respeito de qual seria a melhor forma de discutir e solucionar essa dívida social histórica. Por um lado, temos os movimentos negros brasileiros que, unanimemente, defendem as PAA, para garantir o ingresso de estudantes negros e afro-descendentes através do sistema de cotas nas Universidades. Por outro, temos a estudiosos do assunto que afirmam que a implementação de PAA não ataca o problema desde sua raiz, posto que assim como se pensou na inclusão educacional dos negros e afro-descendentes através do sistema de cotas, deveria se pensar, também, a inclusão de outros grupos étnicos, e raças que historicamente sofrem com o mesmo problema social. Se tivesse que definir o problema deste trabalho, poderia explicitar a seguinte sentença: se o objetivo comum é discutir qual é a melhor forma de democratizar o acesso dos afro-descendentes, a política de cotas oferece controvérsias. Pois se elas garantem o ingresso, continua sem solucionar o problema da desigualdade social – principal responsável da desigualdade educacional.

Colocado o problema, passo a manifestar a hipótese deste ensaio: *as políticas de Ações Afirmativas não são as mais adequadas para solucionar o problema da exclusão educacional dos negros e dos afro-descendentes*. Do meu ponto de vista, a implementação de PAA não faz mais que maquilar um problema social gravíssimo, já que, do que se trata não é da defesa de um número de cotas mínimas, e sim do ingresso e da permanência dos negros e seus descendentes nos diversos sistemas de ensino, e em especial nas Universidades públicas brasileiras. Apesar de atingir-se o objetivo (o ingresso nas universidades), se corre o risco de estar maquiando um outro problemas social, gravíssimo: a perpetuação da desigualdade social. De fato, quem estaria ingressando ao sistema de ensino superior seriam aqueles que, de uma forma ou outra, já se encontram no ápice da pirâmide educacional, enquanto que, concomitante a isso,

os mais amplos setores da população afro-descendente, negra e de outras raças (pois é um assunto que independe de cor, raça ou religião) sofrem com a deficitária proposta educacional que o governo oferece para todos aqueles que têm que freqüentar as escolas de ensino fundamental e médio públicas. Aprofundando a análise, pode-se afirmar que quem hoje freqüenta as escolas públicas são os setores menos favorecidos de nossa sociedade – os verdadeiros injustiçados num país que adotou uma formação social capitalista, periférica, associada e dependente.

Para poder defender esta hipótese, procurarei identificar quais são as teses que orientam a defesa das PAA para a inclusão educacional no ensino superior dos estudantes negros e afro-descendentes. Para atingir tal fim, procurarei analisar uma série de fontes, isto é, os discursos recentes e os argumentos utilizados tanto por defensores da existência de uma política de cotas. Acredito que assim poderei elucidar algumas das premissas axiológicas que inspiram os discursos e argumentos recorrentes dos defensores da PAA.

As PAA para a inclusão de estudantes negros e afro-descendentes nas universidades brasileiras

O tema das PAA para a inclusão educacional (e também no mundo do trabalho) dos negros e dos afro-descendentes, não é um tema recente no Brasil, e tampouco na história das ideologias anti-racistas a escala internacional. Segundo Kabengele Munanga (2003), elas foram inicialmente implementadas em diversos países do mundo (EUA, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Nova Zelândia, Austrália e Malásia, etc.) para intentar oferecer com isso um tratamento diferenciado aos grupos discriminados e excluídos da sociedade, vitimais de racismo e de outras formas de discriminação social. Por exemplo, o caso mais conhecido é o dos negros dos Estados Unidos, quando, a partir da década dos anos sessenta começaram a obter um tratamento diferenciado. Entre as medidas adotadas, temos aquela que obrigou as universidades públicas americanas a implementar políticas de cotas favoráveis à população negra e afro-descendente. Paralelo a esta, eram desenvolvidos programas de toma de consciência racial para fazer reflexionar o conjunto da população americana sobre racismo e as formas de combatê-lo. Para Kabengele Munanga, a lógica das PAA adotadas para combater o racismo nos EUA, trouxe mudanças sociais à população negra. Segundo este autor:

Foi graças a ela que se deve o crescimento da classe média afro-americana, que hoje atinge cerca de 3% de sua população, sua representação no Congresso Nacional e nas Assembléias estaduais; mais estudantes nos níveis de ensino correspondentes ao nosso ensino médio e superior; mais advogados, professores nas universidades, inclusive nas mais conceituadas, mais médicos nos grandes hospitais e profissionais em todos os setores da sociedade americana. Apesar das críticas contra ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que implementaram não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas. (Kabengele Munanga, 2003:01).

É justamente esse tipo de experiências bem sucedidas que alentam o conjunto dos defensores das PAA a colocá-las em debate junto a sociedade civil, e as autoridades nacionais. Sem animo de reproduzi-las de uma forma descontextualizada, o que seus defensores buscam é resgatar o positivo das experiências bem sucedidas, para que sirvam de inspiração para a elaboração de PAA nacionais, e alternativas.

Outros tipos de dados que são sistematicamente utilizados para justificá-las são: as investigações, os censos e as estatísticas elaboradas pelo próprio MEC, IBGE e IPEA. Nelas é fácil constatar a existência de desigualdades educacionais. De fato, o conjunto dessas investigações conduz a uma série de perguntas que precisam ser urgentemente respondidas: Como é que depois de 115 anos de abolida a escravidão, o contingente de estudantes universitários afro-descendentes – que faz parte de 45% do total da população – representa somente 2% da população universitária? Por que dos 100% da população universitária, os estudantes brancos representam 97%, os negros o 2% e os descendentes de orientais 1%? Se a problemática da exclusão educacional dos pretos (categoria utilizada nos censos do IBGE) nas universidades gera essas perguntas, imagine o que ocorreria se nos dispuséssemos a problematizar a exclusão educacional dos pretos e seus descendentes no resto dos sistemas de ensino. A lista de perguntas se tornaria interminável.

Voltando ao tema central, podemos afirmar que esses dois fatores (as experiências das PAA de outros países, e as pesquisas educacionais brasileiras) são os elementos que inspiram o afinado discurso dos defensores deste tipo de políticas auto-afirmativas. Este coletivo defende a idéia de que o processo de ingresso nas universidades (vestibular) deveria destinar cotas fixas para aqueles inscritos que se autodenominam pretos. Sabemos, portanto, que não existe clareza a respeito de qual deveria ser o percentual ideal, o mesmo varia em 40% dos aprovados para o vestibular de 2001 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a 30% proposto por Antônio Joaquim Severino (2003) em um artigo versando sobre o tema em tela,

recentemente, publicado. Este tipo de política incidiria apenas na discriminação racial educacional e quantitativa – principalmente no âmbito do ensino universitário – já que o racismo continuaria qualitativamente presente em outros campos das relações sociais capitalistas, mas ainda, quando se considera que ao não ter diretrizes básicas especifica para combater o preconceito, as escolas passam a ser um aparato ideológico a favor da transmissão da cultura da intolerância. (CF. Genivalda Santos, 2003).

Outro ponto comum a favor do sistema de cotas, fácil de ser encontrado nos diversos artigos analisados é aquele que denuncia a existência de um racismo institucional, posto que o mesmo se esconde sob as armadilhas que o sistema político representativo e os discursos dos defensores da igualdade formal tendem para os cidadãos. Também se considera que as PAA, recentemente aprovadas pelo governo do Presidente Lula da Silva, conduzirá, com o passar do tempo ao desenvolvimento de uma consciência racial mais explícita.

O conjunto dos artigos analisados com parcimônia deixa transparecer um certo “preconceito” ou “ironia” contra aqueles que são contrários a este tipo de políticas, ademais de ter posturas pouco amistosas com aqueles que se propõem a debater à respeito do assunto das cotas. Por exemplo, são comuns os comentários que fazem referência às políticas auto-proclamadas universalistas defendidas pelos intelectuais de esquerda e pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, já que elas não trariam mudanças significativas esperadas pela população afro-descendente e negra. Nos mesmos artigos também se faz referência à existência de “setores informados e esclarecidos” que, com sua imaginação “coberta pelo mito da democracia racial”, pouco teriam para contribuir para a solução da problemática educacional. (cf. Kabengele Munanga, 2003). Em outro artigo é possível ler ironicamente, “...opor-se ao sistema de cotas, hoje, significa, no plano internacional, estar ao lado da elite racista e imperialista norte-americana.” Mais adiante o mesmo autor afirma que “Eis ai a responsabilidade de todos vocês que são contrários a esta medida compensatória. Opor-se às cotas e não apresentar nada de alternativo para enfrentar a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos no campo educacional, é fazer o jogo do opressor que há 503 anos dirige o país com uma política de exclusão e racismo” (cf. Jose Dominguez, 2003). Para ilustrar os argumentos que se tecem em contra da manutenção de políticas universalistas, incluo um parágrafo que fecha um dos artigos mais polêmicos sobre o assunto; nele pode-se ler o seguinte:

“As políticas públicas em favor do igualitarismo social e econômico, que visam a atender a todos os excluídos de forma universalista, não podem servir mais para dissimular a irresponsabilidade em relação ao combate às formas de discriminação que não se fundam só no econômico, como é o caso da discriminação contra mulheres, homossexuais, deficientes físicos, índios e negros.” (cf. Rosângela Praxedes e Walter Praxedes, 2002).

Resumindo, o leque de citações deixa transparecer a idéia de que na vida política o universalismo é sinônimo de discriminação e irresponsabilidade social.

Finalmente, posso afirmar que a categoria central que orienta a reivindicação de PAA para implementar o sistema de cotas para o ingresso nas universidades nos documentos analisados mais recentes que tratam sobre o assunto é a categoria **raça**. Embora a mesma tenha abandonado a concepção biológica que a definiu no passado, ela assume na contemporaneidade uma conotação diferente, de cunho ideológico e político. Esta conotação é justamente a que precisa ser elucidada, pois a falta de clareza a respeito da mesma tem conduzido aos defensores das PAA para a inclusão educacional dos afro-descendentes e negros nas universidades brasileiras a realizar propostas que, do meu ponto de vista, podem conduzir ao agravamento da problemática educacional e social.

Produto do capitalismo, raça é uma categoria que não tem como sustentar-se mais desde o paradigma da biologia – mais ainda quando a moderna biologia molecular comprovou que é impossível defini-la, enterrando de uma só vez o matiz biológico desse conceito. Desta maneira, ela é um conceito ideológico e político e sua utilização só se justifica devido a seu significado histórico e social. Inclusive há especialistas no assunto que não teimam em afirmar a existência de uma raça única: a raça humana.

Do ponto de vista histórico a categoria raça é um produto do processo de globalização que está em curso. Segundo Aníbal Quijano (2003), ela se originou quando começou a constituição da América e do capitalismo colonial e moderno. Para poder impor sua lógica e seu padrão de poder, o capitalismo criou seus pontos fundamentais, já que:

Um dos pontos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial sobre a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da denominação colonial, e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.(p. 201).

O problema radica no seguinte: se bem a idéia de raça foi concebida com um caráter colonial, a categoria há provado ser mais duradoura que o próprio colonialismo que a concebeu... Paralelo a este temos em consequência outro problema: o da existência de uma categoria que reúne elementos do colonialismo convivendo com os padrões de poder contemporâneo e mundialmente hegemônicos. Assim a América Latina se constituiu “...como o primeiro espaço/tempo de poder, um novo padrão mundial...” configurando, desta maneira a primeira identidade da modernidade. (cf. Aníbal Quijano, 2003). Com efeito,

“A idéia de raça, no sentido moderno, não tem história conhecida antes de América. Quiçá se originou como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, porém o que importa é que desde cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciadas entre esses grupos.” (Aníbal Quijano, p. 202).

As relações fundadas nesse idéia produziram em América **identidades sociais historicamente novas**: índios, negros, mestiços e, por suposto, outras, tais como os termos espanhol, português e europeu que deixaram de corresponder a procedência geográfica para passar a adquirir conotações novas – a racial, por exemplo. Depois disto é que surgiram as referências biológicas que dotou de sentidos diferentes grupos a tais grupos.

Com o estabelecimento das diferenças, veio a legitimação das relações de dominação impostas pela conquista. E em razão do processo de colonização global, sua expansão acarretou também seus aspectos axiológicos:

“Em América, a idéia de raça foi um modo de outorgar legitimidade às relações dominantes impostas pela conquista. A posterior constituição de Europa como nova identidade depois de América e a expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo, levaram a elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus.” (Aníbal Quijano, 202).

Com a naturalização das relações sociais de dominação estabelecida entre europeus e não europeus, o conceito de raça contribuiu para a distribuição da população mundial em categorias e papéis que dependiam das estruturas de poder colonialista. Mais tarde, quem entra em cena foi a divisão de trabalho. Com a aparição desta última, ambas categorias começaram a ser facilmente associadas na arena do mais concreto – o seja, do capitalismo mundial – dando lugar ao surgimento de outra categoria do mundo capitalista ainda mais perversa: **a divisão racial do trabalho**.

Em definitivo, é necessário discutir esta problemática a partir de uma perspectiva teórica e metodológica histórica e crítica, já que o processo de decomposição que vem sofrendo o capitalismo como sistema histórico universal faz

com que campee a revalorização do individualismo junto ao desprestígio de todo o que (como afirma Atílio Borón) “cheira” a coletivismo – classes sociais, partidos, movimentos sociais, sindicatos entre outros. Não se deve sujeitar a discussão do problema do ingresso dos negros e afro-descendentes no ensino superior ao processo de fragmentação e de reificação que as relações sociais de uma organização social capitalista impõe. Segundo Atílio Borón “... não se trata em consequência de suprimir ou negar a existência do ‘diverso’ para utilizar uma palavra muito em voga, a particularidade – e sim de procurar os termos exatos do seu relacionamento com a totalidade.” (2003: 05) Ao ser uma categoria oriunda do capitalismo, deveríamos considerar como supérflua sua legitimação.

Considerações finais

As considerações finais estão divididas em dois momentos. Primeiro realizarei uma síntese dos principais resultados. Ato seguido, explicitarei algumas perspectivas de aprofundamentos para o tema.

Acredito que a problemática educacional brasileira e dos seus processos de exclusão deveria de ser discutida a partir de esta última perspectiva, e que coloque em pauta, principalmente, a construção de uma outra política educacional. Primeiro porque se se adotassem as PAA para o ingresso dos afro-descendentes e negros nas universidades brasileiras se estaria maquiando um problema social gravíssimo, isto é, a perpetuação da desigualdade social hoje existente em setores sociais constituídos predominantemente por afro-descendentes e negros. Diante as problemáticas sociais existentes – altos índices de analfabetismo e desemprego, perda do poder aquisitivo salarial, a desigual distribuição de renda e em especial a fraca proposta educacional existente hoje para as escolas públicas pertencentes aos setores de ensino Infantil, Fundamental e médio (em escolas sucateadas, sem recursos materiais e sem investimento para a qualificação de seus professores) – focalizar exclusivamente os debates e discussões em torno ao direito ao ingresso dos afro-descendentes e negros nas universidades não faz mais do que perpetuar as desigualdades sociais existentes.

Desde um ponto de vista histórico e materialista, as ciências sociais deveriam propor-se discutir o problema da exclusão educacional levando em consideração a complexidade que caracteriza a dinâmica social das sociedades capitalistas, quer dizer,

aceitando as tensões entre o particular e o universal, que reconheça a realidade social como contraditória e em permanente transformação. Uma ciência social que incorpore às experiências grupais como sendo fundamentais para alcançar o conhecimento objetivo dos processos sociais e que, desde uma perspectiva sócio-histórica, possa compreender a complexidade e a historicidade do social. Principalmente, que inclua a utopia não como um simples desejo, e sim, como uma baliza que oriente a larga caminhada em direção a uma sociedade más humana e igualitária. Assim se poderia transcender o que hoje se coloca como inevitável, quer dizer, o capitalismo, sua ideologia predominante – o neoliberalismo – e a falsa relação que existe hoje entre democracia e capitalismo.

Do meu ponto de vista, a superação da exclusão educacional dos grupos historicamente marginalizados deveria adotar uma **perspectiva universalista**. O Estado deveria garantir educação para todos os nascidos no Brasil. Já que nos toca viver em uma sociedade dividida em classes, a solução dos problemas educacionais não deveria passar pela defesa de um ou outro grupo – ou seja, apoiando a discussão em categorias do capitalismo que precisam ser superadas – e sim pela defesa de uma educação que atenda a todos, sem distinção de religião, classes ou raça. Em uma perspectiva “wallersteiniana” não se trata de multiplicar os particularismos e sim de reconhecer as vozes e reivindicações dos grupos dominados, para poder alcançar um conhecimento objetivo dos processos sociais que caracterizam o modo de produção capitalista.⁷ (cf. WALLERSTEIN, 1998).

Cabe ressaltar que o universalismo que aqui defendo pouco tem a ver com o universalismo das políticas educacionais aprovadas recentemente. Sem bem que as atuais reformas – de cunho universalista – aprovadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso no período 1995 – 2002 procuraram configurar uma realidade infra e supra-estrutural nova, elas também adequam a educação brasileira às mudanças que vem ocorrendo no mundo todo, que inserem ao Brasil na categoria de país capitalista, associado e dependente e a sua educação sob a orientação das exigências explicitadas pelos organismos internacionais: Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Através da adoção de princípios liberais e conservadores, a estabilidade monetária foi declarada prioridade número um e com isto o monetarismo e o liberalismo passaram a ser a “religião oficial” das políticas econômicas não só dos governos anteriores senão que também do atual governo de Luís Inácio Lula da Silva. Por isso a ênfase das políticas educacionais de cunho universalistas aprovadas nos governos anteriores de Fernando

⁷ Segundo a perspectiva do autor, a objetividade “...Pode ser vista como o resultado da aprendizagem humana, que representa a intenção do estudo e a evidência de que é possível”. (WALLERSTEIN, 1998: 11)

Henrique Cardoso atenderam aspectos quantitativos (a expansão das instituições privadas, apoiada e subsidiada pelo Poder Público em detrimento da redução dos orçamentos ocorrido nas universidades federais) e não atingiram a essência qualitativa da problemática educacional superior (no mínimo, defendendo o ensino de qualidade, a educação pública e gratuita e o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão).

Na atual conjuntura e se depender da legislação vigente, a função da instituição educacional é a formação de contingentes de indivíduos, a partir do desenvolvimento das competências que lhes permitam inserir-se nos processos produtivos exigidos pela modalidade de trabalho simples (isto é, exigências do mercado). Nesta perspectiva, a educação desempenha um papel duplo no processo de produção e de expropriação do valor excedente, ou seja, dos ganhos econômicos. Por um lado, ao impartir as habilidades técnicas e sociais necessárias e as motivações correspondentes, a escola incrementa a capacidade produtiva dos futuros trabalhadores. Por outro, a educação ajuda a diluir e despolitizar as relações de classe, potencialmente explosivas no processo de produção; com isso ela contribui para perpetuar as condições sociais, políticas e econômicas através das quais uma parte do produto gerado pelo trabalho é expropriada. Além de que as premissas gnosiológicas e axiológicas da educação atual contribui para a formação de cidadãos individualistas e alienados.

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas para o ingresso nas universidades procura minimizar as contradições existentes não só no próprio sistema educacional, senão que também em outras ordens do sistema capitalista.

Agora passarei a tratar das perspectivas de aprofundamento futuras. Do meu ponto de vista, para analisar o problema da exclusão educacional se faz necessário adotar uma perspectiva que nos permita reconstruir teoricamente a totalidade histórico-social que caracteriza a vida em sociedade. Como isso não se detecta nos argumentos utilizados nos recentes debates realizados sobre o tema, o tema deveria merecer um tratamento más profundo, que se apoie na intensa e rica produção sociológica brasileira e internacional que existe sobre o uso analítico do conceito de “raça”, e nos clássicos que se debruçaram sobre o tema, – Florestán Fernández, Nelson do Valle Silva, Rosenberg, Henriques, dentre outros. Só assim poderemos evitar que a adoção de medidas apressadas conduza ao agravamento da problemática educacional do país.

Bibliografía

BORÓN, Atilio. Epílogo: ¿Una teoría social para el siglo XXI? Ponencia presentada en el *XIV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Sociología* – Montreal, Canadá: 1998. Disponível em <<http://campus.clacso.edu.ar>>

_____. Introducción: El Marxismo y la Filosofía Política. In: BORÓN, Atilio. *Teoría y Filosofía Política, la tradición clásica y las nuevas fronteras*. Disponível em <<http://campus.clacso.edu.ar>>

- BRASIL/MEC. *Enfrentar y vencer desafios*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em <www.mec.gov.br>
- _____. *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996*. Brasília: PNUD/IPEA, 1996.
- DOMINGUES, José. Chega de esperar: cotas para negro já! In: *Revista Espaço Acadêmico, ano II, n.º. 27*. Agosto de 2003. Disponível em <www.espacoacademico.com.br>
- DOMÍNGUEZ, Sérgio. Cotas na Universidade: sobre brancos desonestos e negros “de alma branca”. In: *Revista Espaço Acadêmico, ano II, n.º. 23*. Abril de 2003. Disponível em <www.espacoacademico.com.br>
- FOLHA DE S. PAULO. *MEC quer dar isenção fiscal para ter vagas*. Folha Cotidiano. 17 de fevereiro de 2004. Disponível em <www.1.folha.uol.com.br/fsp/inde17022004.shl>
- MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa das cotas. In: *Revista Espaço Acadêmico, ano II, n.º. 22*. Março de 2003. Disponível em <www.espacoacademico.com.br>
- PRAXEDES, Rosângela e PRAXEDES, Walter. A favor das cotas para negros. In: *Revista Espaço Acadêmico, ano II, n.º. 1*. Novembro de 2002. Disponível em <www.espacoacademico.com.br>
- SANTOS, Genivalda. Governo Lula, para além do discurso de um Brasil sem racismo. In: *Revista Espaço Acadêmico, ano II, n.º. 23*. Abril de 2003. Disponível em <www.espacoacademico.com.br>
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Uma proposta de ação afirmativa anti-racista no campo da educação. In: *Revista Espaço Acadêmico, ano II, n.º. 23*. Abril de 2003. Disponível em <www.espacoacademico.com.br>
- WALLERSTEIN, Immanuel. (coord.) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 1998. Disponível em <<http://campus.clacso.edu.ar>>