



**UNIVERSIDADE DO ESTADO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE**  
**SÃO GONÇALO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**Processos Formativos e Desigualdades Sociais**

Marcelo Barbosa Santos

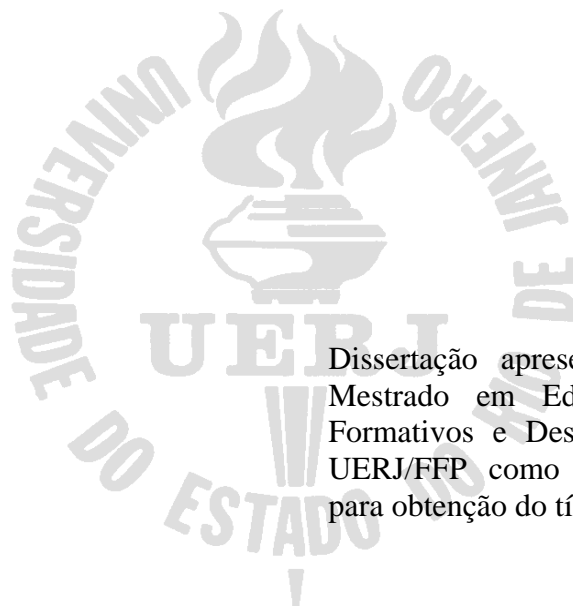
**Mérito e racismo: “tudo junto e misturado”**

Rio de Janeiro

2011

Marcelo Barbosa Santos

## **Mérito e racismo: “tudo junto e misturado”**



Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais – UERJ/FFP como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monique Franco

Rio de Janeiro

2011

Marcelo Barbosa Santos

### **Mérito e racismo: “tudo junto e misturado”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais – UERJ/FFP como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em \_\_\_\_\_

Banca Examinadora: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Monique Franco (Orientadora) - UERJ/FFP

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Regina Leite Garcia - UFF

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Renato Emerson – UERJ/FFP

Rio de Janeiro

2011

## DEDICATÓRIA

À Rute Ferreira Santos, minha mãe, baiana “retirante”, com pouca escolaridade, da cidade Barreiras, passou por São Paulo, Brasília até se instalar no Rio de Janeiro. Paralelamente com a criação dos filhos, graduou-se como assistente social aos 40 anos, chegando à pós-graduação. Por ter feito de sua trajetória um exemplo de vida. À Edson Barbosa Santos, meu pai, carioca, policial militar, por ter me ensinado a soltar pipa, jogar bola e brincar de pião, enfim, por ter orgulho de ser suburbano e me apresentar o manual de sobrevivência da “cidade maravilha, purgatório da beleza e do caos”.

À minha filha Morena Aisha Bruno Santos, na esperança de um Brasil melhor, sem os percalços do racismo e da pobreza. Por um mundo com mais igualdade.

À minha “desconhecida” avó materna Saturnina, de Barreiras-BA, por suas raízes indígenas e africanas.

## AGRADECIMENTOS

Especialmente ao Prof<sup>o</sup> José Jorge de Carvalho do Departamento de antropologia da Universidade de Brasília - UnB, pelas aulas, contribuição teórica, compromisso, militância e espírito de luta.

À nossa Orientadora Prof<sup>a</sup> Monique Franco da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FFP, pelo incentivo, simpatia e presteza no auxílio às atividades e discussões sobre o andamento e normatização desta Dissertação.

Particularmente a Prof<sup>a</sup> Lucia Veloso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FFP, pela compreensão, ajuda e dedicação para que todos pudessem chegar a etapa final do curso.

Aos colegas do Departamento de Recursos Humanos da Universidade Federal Fluminense – UFF, pela tolerância e sensibilidade.

À todos os professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FFP, pelo carinho, dedicação e entusiasmo demonstrados ao longo do curso.

Aos demais coordenadores e funcionários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FFP, pela atenção e presteza.

Aos colegas de classe pela espontaneidade e alegria na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade e solidariedade.

À nossa querida revisora Márcia Abreu da Silva, sem a qual nossa Dissertação não teria a mesma qualidade.

À Direção da Federação de Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Brasileiras - FASUBRA, pelo apoio e solidariedade.

E finalmente à nossa família pela paciência em tolerar a nossa ausência.

## RESUMO

Este estudo tem como propósito analisar de maneira crítica a vinculação ideológica do mérito e racismo, demonstrando como a união dessas ideologias, no caso brasileiro, é instrumento eficaz para a manutenção da desigualdade racial no Brasil. É ainda destacado o papel do “mito da democracia racial”, e a sua defesa da mestiçagem como “cobertor” ideológico propício para a configuração hegemônica dessas ideologias. Com intuito de contextualizar o tema, é feito breve relato histórico que tenda dar conta da construção dos pilares da meritocracia enquanto ideologia, quanto da sua chegada ao Brasil e, por conseguinte incorporação aos valores sócio-ideológicos da sociedade brasileira. Para evidenciar o caráter hegemônico da ideologia do mérito no Brasil são resgatados na legislação em vigor os aspectos que tem na meritocracia o seu ponto central. Também são ressaltados os posicionamentos divergentes, e seus marcos ideológicos, nos embates públicos sobre a adoção das ações afirmativas no Brasil, em especial as cotas para negros e indígenas para acesso às universidades públicas brasileiras. Para essa tarefa, artigos, reportagens, editoriais, cartas do leitor, publicados na mídia brasileira são destacados, com uma atenção especial para àqueles que fazem da defesa ideológica do mérito o principal argumento impedidor para a adoção das políticas afirmativas no Brasil. São analisados também os “manifestos” elaborados por intelectuais, artistas, acadêmicos, sindicalistas, etc. se posicionando a favor e contra as ações afirmativas voltadas para negros e indígenas, tendo como foco as reflexões sobre a meritocracia brasileira. Esta dissertação se esforça em caracterizar a existência de uma meritocracia de perfil racista, que defendida pela elite branca brasileira, consegue em tempo da democracia liberal, manter reservado sob seu domínio, espaços importantes na estrutura de poder no Brasil e perpetuar seus privilégios.

## ABSTRACT

This study aims to examine critically the linkage of merit and ideological racism, showing how the union of these ideologies, in Brazil, is an efficient instrument for the maintenance of racial inequality in Brazil. It also highlighted the role of the "myth of racial democracy" and his advocacy of miscegenation as a "blanket" ideological setting conducive to such hegemonic ideologies. In order to contextualize the subject, made brief historical account is that it tends to account for the construction of the cornerstones of meritocracy as ideology, as their arrival in Brazil and therefore incorporate social and ideological values of Brazilian society. To highlight the hegemonic character of the ideology of merit in Brazil are rescued by the legislation in force aspects on meritocracy that has its center point. They also highlighted the diverging positions, and their ideological frameworks in public struggles over the adoption of affirmative action in Brazil, especially quotas for blacks and indigenous people to access the Brazilian public universities. For this task, articles, reports, editorials, letters from readers published in the Brazilian media are highlighted, with special attention to those who make the ideological defense of detainee merit the main argument for the adoption of affirmative action policies in Brazil. This study also analyzes the "manifest" elaborated by intellectuals, artists, academics, trade unionists, etc. positioning itself for and against affirmative action aimed at blacks and Indians, focusing on the reflections on the Brazilian meritocracy. This dissertation makes an effort to characterize the existence of a meritocracy of racial profiling, which defended the Brazilian white elite, can in time of liberal democracy, to reserve under his control, important spaces in the power structure in Brazil and to perpetuate their privileges.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES/Sindicato nacional – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCE – Diretório Central de Estudantes

DEM – Partido Democratas

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FNB – Frente Negra Brasileira

FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular

IES – Instituições de Ensino Superior

INCLUSP - Programa de Inclusão Social da USP

INFOPEM - Sistema Integrado de Informações Penitenciárias

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MES – Ministério da Educação e Saúde

MPT – Ministério Público do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP – Partido Progressista

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira



PSOL – Partido do Socialismo e Liberdade

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PT – Partidos dos Trabalhadores

SEPPIR – Secretaria Especial da Presidência da República para Promoção da Igualdade Racial

SESU – Secretaria de Ensino Superior

STF – Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

USP – Universidade do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1- IDEOLOGIAS – MÉRITO E RACISMO</b>	20
1.1- <b>Introdução</b>	20
1.2- <b>Ideologia – conceito e origens históricas</b>	21
1.3- <b>Ideologia e o marxismo</b>	23
1.4- <b>Ideologia e Estudos Culturais</b>	25
1.5- <b>Reflexão Crítica</b>	40
1.6- <b>Mérito e racismo como ideologia</b>	43
<b>2- MERITOCRACIA – CONCEITO E RESGATE HISTÓRICO</b>	45
2.1- <b>Ideologia do mérito no marco das revoluções burguesas</b>	49
2.2- <b>Liberalismo e religião</b>	51
2.3- <b>Ideologia do mérito no Brasil</b>	53
2.4- <b>Ideologia do mérito e educação</b>	62
<b>3- RAÇA, RACISMO E CAPITALISMO</b>	75
3.1- <b>Considerações conceituais sobre raça e racismo</b>	76
3.2- <b>Racismo e capitalismo dependente como estruturantes da desigualdade brasileira</b>	80
3.2.1- <u>Capitalismo dependente - o Brasil e sua vocação dependente na inserção estrutural no capitalismo global</u>	86
3.3- <b>Racismo institucional</b>	88
3.4- <b>Racismo e educação brasileira</b>	93
<b>4- HEGEMONIA DAS IDEOLOGIAS DO MÉRITO E DO RACISMO NO BRASIL</b>	107
4.1- <b>Hegemonia e Estudos Culturais</b>	107
4.2- <b>Meritocracia e racismo: análise das estratégias ideológicas nas disputas por hegemonia</b>	109

4.2.1- <u>Meritocracia – defesa e questionamentos</u>	113
4.2.2- <u>Meritocracia e cotas</u>	116
4.2.3- <u>Meritocracia e cotas – cartas do leitor</u>	138
4.3- <b>Breve análise dos manifestos contra e a favor das cotas</b>	146
<b>5- MÉRITO E RACISMO – “TUDO JUNTO E MISTURADO...”</b>	150
5.1- <b>Embates ideológicos: “mérito X cotas”, “cotas e mérito” e “cotas X mérito”</b>	155
5.1.1- <u>Mérito X cotas</u>	156
5.1.2- <u>Mérito e cotas</u>	157
5.1.3- <u>Cotas X mérito</u>	161
5.2- <b>Meritocracia racista</b>	166
<b>CONCLUSÃO</b>	174
<b>REFERÊNCIAS</b>	189
<b>ANEXOS</b>	199

## Introdução

*“Mérito, s. m. Merecimento; aptidão; superioridade.” (Dicionário Escolar do Professor – Mec).*

A reflexão que estamos propondo, neste estudo, enfoca a questão do mérito e do racismo no Brasil.

O despertar para o tema se deu no momento da divulgação de pesquisa realizada pelo Instituto Data Folha em 2008<sup>1</sup> que aferia o posicionamento da sociedade brasileira sobre a adoção de políticas de cotas para ingresso de negros nas universidades. O resultado foi positivo no que diz respeito ao apoio dos brasileiros às cotas, contrariando, assim, parte da elite brasileira que se coloca contra as cotas. Dos entrevistados, 51% se diziam a favor da reserva de vagas para negros. No entanto, a mesma pesquisa revelou um fato no mínimo curioso: é que mesmo sendo a favor das cotas, parte significativa dos entrevistados na pesquisa, se sentiam constrangidos com a necessidade da adoção de tal política. Nas respostas 53% dos brasileiros concordavam com a afirmação que as cotas eram humilhantes para negros. Foi exatamente após esta última revelação, que detectamos a necessidade de investigação mais detalhada sobre o perfil hegemônico da meritocracia no Brasil e como esse fato poderia estar ideologicamente relacionado ao racismo na sociedade brasileira.

Recentemente, o tema da meritocracia tem sido recorrente na imprensa. No Brasil, observamos que alguns governos estaduais têm adotado elementos da meritocracia para determinados espaços da administração pública, sobretudo no campo da avaliação e capacitação profissional. É o caso do Rio de Janeiro na segurança pública e São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais, para os professores. Em todos os casos, a meritocracia é usada como um mecanismo de premiação para o cumprimento de metas, estimulando produtividade por meio da competitividade. Curiosamente, esse mecanismo tão comum na iniciativa privada, tem atualmente recebido críticas em todo mundo, em especial nos Estados Unidos. Muitos especialistas da área econômica têm apontado os mecanismos de premiação por mérito nos mercados financeiros, como um dos grandes causadores da crise econômica de 2008<sup>2</sup>. Em nossa opinião, somente pelos fatos destacados acima, a meritocracia e sua nova

---

<sup>1</sup> “Data Folha: cotas para negros é essencial e humilhante”, In jornal Folha de São Paulo, 23/11/2008

<sup>2</sup> Artigos publicados na imprensa sobre o assunto: “A farra do bônus e a meritocracia”, In Isto é Dinheiro, 05/08/2009 e “Ganho de executivo na mira”, In jornal O Globo 02/02/2010.

onda brasileira, já serviriam como justificativa para um maior aprofundamento teórico para o tema. A necessidade de maior investigação aumenta ainda mais, caso levamos em consideração o fato de que, a defesa do mérito tem dado a tônica nos recentes embates ideológicos sobre adoção das ações afirmativas no Brasil.

Na área da educação, o debate sobre a adoção das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, especialmente no âmbito da política de cotas para negros e indígenas, despertou um gigante adormecido na sociedade brasileira, a questão racial. Um dos principais pontos positivos da discussão da adoção das cotas tem sido o debate público que, significativa parcela da população faz sobre o racismo no Brasil. Após longo período de silêncio, o tema surpreendentemente ganha força, se contrapondo à hegemônica ideologia da democracia racial, que sustenta a hipótese de harmonia entre as raças no território nacional e a inexistência da discriminação por motivação racial.

No calor dos debates atuais, vários argumentos a favor e contra são levantados e discutidos. Entre os argumentos contra as cotas, os mais usados são os que resgatam a defesa do mérito. Vários intelectuais e formadores de opinião, que se posicionam contra as cotas, mesmo reconhecendo o racismo no Brasil, alegam que com a adoção das cotas, o ensino universitário público iria perder a qualidade, pois permitiriam o ingresso, em renomadas instituições, de pessoas “*não preparadas*”, “*desqualificadas*”, “*fracas*” e “*incapazes*”. Não se afirma diretamente, que os negros deveriam ficar fora das universidades. No entanto, por meio do argumento meritocrático, a exclusão desse segmento da população brasileira é defendida, sem que esses mesmos intelectuais e formadores de opinião corram risco de serem taxados de racistas.

Em geral, por meritocracia se entende o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino em “Dicionário de Política” (1992), os méritos dos indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectivas que são confirmadas no sistema escolar, mediante diplomas e títulos, viriam a constituir a base indispensável, conquanto nem sempre suficiente, do poder das novas classes dirigentes, obrigando também os tradicionais grupos dominantes a amoldarem-se.

Desta forma, a meritocracia se ajusta ao ideal de igualdade de possibilidades, que já constava no art. 6º da Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789, em que os cidadãos “(...) podem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos, empregos públicos, segundo sua capacidade e sem outra distinção que a de suas virtudes e inteligência”.

O princípio contido no art. 6º da Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789, “incontestável” no plano formal, é de difícil aplicação na realidade social, tanto que a igualdade de oportunidades é, para Bourdieu e Passeron (1970), mera ideologia, apta a justificar a permanência das desigualdades, tornando-as aceitáveis a todos. De fato, de acordo com estes autores, o sistema educacional, ao qual cabe sancionar as aptidões de cada um, funcionaria, na realidade, como mecanismo de reprodução da estratificação existente em função dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar. Por outras palavras, a seleção escolar meritocrática seria impossível de ser realizada e a função do sistema de ensino seria exatamente a de fazer com que pareçam naturais as diferenças de capacidade quando, na realidade, essas diferenças decorrem da diferenciação social preexistente.

“O sistema de ensino não consegue absolver-se tão perfeitamente da sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida senão porque essa obra-prima da mecânica social consegue esconder, como por um encaixamento de caixas de fundo duplo, as relações que, sociedade dividida em classes, liga a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe característica dessa sociedade.” (BOURDIEU e PASSERON, 1970, p.285).

Dessa forma, Bourdieu e Passeron (1970) concluem que a escola é o mais eficiente suporte do sistema. Sua ‘autonomia relativa’ lhe permite servir as solicitações externas sob a aparência da independência e da neutralidade. Assim, reproduz a ordem social, garante a necessária distribuição do capital cultural e funciona como ‘simulacro’ para a promoção, numa hierarquia de valores.

Este trabalho não entende que a escola tenha somente a função de reproduzir o sistema, à moda funcionalista. O próprio processo de adoção das cotas para acesso às universidades públicas comprova isso, visto que, em sua grande maioria, as proposições e embates ocorreram a partir das instituições, não foram imposições que fizeram as ações afirmativas se tornarem realidade, por mais que essas lutas tivessem articulações com os movimentos sociais organizados na sociedade. No entanto, não podemos abstrair o fato de que as universidades públicas brasileiras, durante um longo período mantiveram-se

predominantemente restritas ao grupo branco e reproduziram a ideologia racista tão impregnada na sociedade brasileira.

As posições favoráveis à meritocracia estão ligadas a um igualitarismo formal que advoga o reconhecimento dos méritos de cada um, enquanto muitas posições contrárias se baseiam numa perspectiva igualitária de sociedade reconhecendo que, durante o percurso, vários fatores podem interferir no processo determinando, inclusive, a posição social dos indivíduos.

Ressaltamos que o principal objetivo deste estudo está em analisar a relação ideológica entre a meritocracia e o racismo, ou seja, como, no caso brasileiro, essas duas ideologias se fundem, chegando ao ponto de não conseguirmos identificar facilmente, onde inicia e termina cada uma.

Como desdobramento desta questão central, visa-se investigar até que ponto a ideologia do mérito é um instrumento para exclusão dos segmentos mais desfavorecidos da sociedade brasileira e observar como o “*mito da democracia racial*” se relaciona com a meritocracia, sobretudo na esfera educacional, ou seja, quais foram suas influências e reflexos no sistema educacional brasileiro, em especial, na educação superior. Por fim, cabe problematizar, se o racismo à brasileira teve, na ideologia do mérito, um de seus pilares, tanto na esfera educacional como em outros setores do campo social e cultural.

Os Estudos Culturais são apresentados como ferramenta teórico-metodológica deste estudo. Esta opção foi feita em função da amplitude e flexibilidade que os Estudos Culturais proporcionam, sem que haja perda dos referenciais teóricos que envolvem o conceito de ideologia a ser aprofundado no desenrolar deste trabalho.

Os Estudos Culturais dizem respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou seja, ao traço subjetivo das relações sociais. Nesse sentido, o estudo da cultura ou das culturas não pode ser divorciado da análise de poder e das possibilidades sociais. De acordo com Richard Johnson (2006), os Estudos Culturais possuem três premissas fundamentais, influenciadas pelo pensamento de Marx (1818-1883):

“a primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que a cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais.” (JOHNSON, In SILVA, 2006, p. 13).

Outra característica importante dos Estudos Culturais é que não se propõem como uma disciplina, mas uma área, em que diferentes disciplinas interagem visando o estudo de aspectos culturais da sociedade. “É um campo de estudo onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea.” (ESCOTEGUY, In SILVA, p. 137). Nesse sentido, os Estudos Culturais reivindicam a interdisciplinaridade.

No primeiro capítulo a intenção é reforçar o entendimento de que tanto o mérito como o racismo são ideologias e é a partir desse pressuposto, que serão devidamente tratados no processo de análise. Apresenta-se também, um breve resgate histórico do conceito de ideologia, ou seja, um resgate das principais correntes de pensamento sobre ideologia. Além disso, é sinalizada como paradigma teórico para este estudo, a opção pelos Estudos Culturais e as suas reflexões sobre ideologia.

Althusser (1975, 1979, 1980), Hall (2003), Thompson (2007), Marx (2008) Gramsci (1989), Slavoj Zizek (2010) e Santiago Castro-Gomez (2000), Mészáros (2008) são nomes lembrados no texto como grandes pensadores sobre ideologia e reforçam a necessidade de refletir ainda mais a sociedade brasileira a partir das categorias elaboradas sugeridas por eles.

No segundo capítulo, a motivação é pelo conceito de mérito, que neste caso, tem como referência a contribuição da antropóloga Livia Barbosa (2003), que nos revela como a meritocracia é utilizada em variadas culturas, ou seja, apontando para a inexistência de um único modelo, mas, vários tipos de sistemas meritocráticos. Ainda neste capítulo, a ideologia do mérito é analisada no marco das revoluções burguesas, trazendo para o debate as influências das revoluções francesa, inglesa e americana, para formulação do conceito de mérito. São ressaltados também, os aspectos históricos, a ligação com o pensamento liberal, a relação com a religião protestante, a perspectiva individualista, enfim, o berço da ideologia do mérito. Autores como o alemão Max Weber (1987) e o brasileiro José Guilherme Merquior (1991) são referenciados para traduzir os pilares do pensamento liberal.



O segundo capítulo ainda apresenta os caminhos pelos quais, historicamente, a ideologia do mérito chegou ao Brasil, maneiras como foi introduzida no meio político e de evidências e sua consolidação na sociedade. É destacado como a meritocracia brasileira vai sendo formatada, suas influências liberais, a relação com a Proclamação da República, o estabelecimento do concurso público e, finalmente, como se instala na educação. Os diálogos com os estudos feitos por José Murilo de Carvalho (1990, 1999) e Chauí (1989) sobre a Primeira República são bastante proveitosos nesse momento do estudo.

Para fazermos um resgate histórico sobre a educação brasileira selecionamos a contribuição de Luiz Antônio da Cunha (1977) e, sobre as idéias pedagógicas aplicadas no Brasil ressaltamos Demerval Saviani (2008). Ainda na esfera da educação, destacamos os estudos feitos por Barbara Freitag (2007) que, no âmbito das teorias crítico-reprodutivistas, revelaram como a escola pública foi sendo depreciada com o passar dos tempos.

Com mais atenção sobre o ensino superior e o seu papel relevante para a sociedade brasileira, brevemente, é resgatada a história das universidades brasileiras e sua relação com as ideais meritocráticos. Para essa tarefa, buscamos novamente Cunha e sua trilogia (2007) que, de maneira cuidadosa, revela as raízes da academia brasileira. Acrescentando os estudos sobre as universidades, utilizamos Teixeira (1989) que, com a sua experiência de gestor, nos trouxe um olhar de dentro das instituições.

No terceiro capítulo, esta dissertação se concentra sobre a relação raça e classe, ou seja, apresenta os conceitos de racismo e do capitalismo trazendo para o debate a viabilidade da noção de *raça* e de *capitalismo dependente* nos estudos sobre as desigualdades no Brasil. Para conceituação do racismo contamos com os auxílios preciosos de Hélio Santos (2001) e José Rufino do Santos (1984), que além de intelectuais consagrados são militantes históricos do movimento social negro. De imediato, são resgatadas as diferenças das concepções de *raça biológicas* e *sócio-históricas* e quais são seus fundamentos teóricos. São analisados também, a ação do racismo e seu caráter estruturante da desigualdade na sociedade brasileira. Para essa tarefa tivemos o auxílio de Hasenbalg e Valle (1988), que nos mostra como o negro passa por “*processo cumulativo de desvantagens*”. Temos, ainda, a reflexão sobre os aspectos vantajosos da branquitude sob a falsa democracia racial brasileira. Para essa análise, a pensadora Liv Sovik (2009) traz grande contribuição. Ainda sobre a questão racial, é

ressaltada, neste capítulo, a importância de termos, como parâmetro, o *racismo institucional* para o entendimento das desigualdades raciais no Brasil.

Em relação ao capitalismo, os estudos de Florestan Fernandes (1975) são uma grande referência, especialmente sobre os aspectos da especificidade do desenvolvimento capitalista brasileiro, o que o autor chamou de “*capitalismo dependente*”. A intenção aqui é relacionar como, no Brasil, a desigualdade tem na estrutura de classes e na noção de raça seus pilares, ou seja, como o capitalismo se vincula ao racismo na perspectiva de intensificar a sua exploração. Nesse sentido, o estudo se solidariza com as reflexões elaboradas pelo pensador peruano dos estudos pós-coloniais Quijano (2005) sobre a sua leitura de globalização.

Encerrando o terceiro capítulo, a reflexão sobre a relação do racismo com a educação no Brasil é destacada. Contribuições de Cury (2009), Silva e Araujo (2005), Dávila (2006) e Henriques (2002) foram fundamentais para mostrar, por meio do resgate da legislação e das reformas educacionais, como negros e indígenas foram historicamente incluídos de forma desigual em relação aos brancos no sistema educacional brasileiro, na medida em que a meritocracia foi sendo introduzida.

No próximo e quarto capítulo, o tema se dirige à hegemonia das ideologias do mérito e do racismo no Brasil. Nessa parte, a investigação conta com o aporte conceitual de Gramsci sobre hegemonia, que pelo viés dos Estudos Culturais, traz novos olhares sobre os embates de cunho ideológicos.

A articulação meritocracia e racismo é hegemonicamente identificada por meio dos embates ideológicos, que neste estudo são ilustrados pela legislação, documentos oficiais, manifestos, artigos, editoriais, reportagens e cartas publicadas na mídia. Tendo como pano de fundo o debate sobre a adoção das cotas para negros e indígenas nas universidades públicas, parte daqueles que se posicionavam contra as ações afirmativas utilizavam o argumento de defesa do mérito para barrar o processo de inclusão dessas populações.

No quinto e último capítulo, a articulação brasileira entre as ideologias do mérito e racismo é tratada com mais dedicação. No estudo é focada a maneira pela qual a meritocracia é introduzida no sistema educacional brasileiro se transformando em um instrumento eficaz

de seleção entre brancos e não brancos. Essa engenharia ideológica é identificada como a principal causa da desigualdade racial na educação do Brasil.

Michael Young (1962), Castel (2008), Bourdieu e Passeron (1970), Guimarães (2007), Carvalho (2006), Santos (2003) e Almeida (2010) são os estudiosos apresentados para o debate sobre a difícil questão conflitante do mérito e das cotas. É ainda tratado neste capítulo, o caráter de constitucionalidade das ações afirmativas no Brasil. Para dar conta dessa tarefa de análise, o auxílio de Gomes (2001) é tido como fundamental.

A reflexão desenvolvida defende a tese de que no Brasil existe uma meritocracia racista, que entre outros traços, esconde a face racista do discriminador, sem detrimento da discriminação. A defesa ideológica da meritocracia revela um “cinismo”, numa referência a Sloterdijk (1983), por determinados seguimentos das elites, pois têm consciência da seleção racial pelo critério do mérito.

Vale destacar por fim que esta dissertação se filia ao credo de que o racismo ainda é um dos grandes desafios colocados para a democracia brasileira. As influências da discriminação racial na educação é ponto central que ainda precisa ser mais investigado e enfrentado. É consciente dessa tarefa que esse estudo se inscreve.

## 1- Ideologias – mérito e racismo

### 1.1 - Introdução

*“Quando um processo é denunciado como ‘ideológico por excelência’, pode-se ter certeza de que seu inverso é não menos ideológico.” (Slavoj Žizek)<sup>3</sup>*

Iniciamos esse estudo partindo de uma premissa importante. Os estudos sobre ideologia devem ser retomados com muito empenho pela intelectualidade, visto que, a tese da pós-ideologia e da pós-política, fortemente defendida por parte da elite intelectual nos dias de hoje, é insuficiente para dar conta analiticamente das subjetividades, consciências, formas simbólicas e culturas, tão presentes nas sociedades contemporâneas.

Vivemos hoje num mundo em que a circulação generalizada de formas simbólicas desempenha um papel fundamental e sempre crescente. Em todas as sociedades, a produção e a troca de formas simbólicas – expressões linguísticas, gestos, ações, obras de arte etc. - é, e sempre tem sido, uma característica onipresente da vida social.” (THOMPSON, 2007, p. 9).

Antes mesmo de lidar diretamente com o tema, é importante frisar que este esforço intelectual tem como pressuposto teórico a tese de que tanto o capitalismo como o racismo são estruturantes da desigualdade na sociedade brasileira. O desdobramento da opção por esse caminho possibilita a utilização dos cortes de classe e raça como norteadores no processo de análise.

Este trabalho busca desenvolver uma reflexão sobre ideologia que possa se somar à outros estudos em curso. Para esse intento, serão destacados a seguir três momentos sobre o pensamento da ideologia. Resgataremos o início da reflexão sobre ideologia, a origem do termo e seus primeiros desdobramentos. No segundo momento, enfatizaremos um marco importante sobre ideologia na contribuição do pensamento marxista. Por último, destacaremos as novas reflexões sobre ideologia trazidas pelo campo dos Estudos Culturais, em que este esforço intelectual se situa e se identifica.

Como consequência da reflexão sobre ideologia, se faz necessário ir ao encontro das contribuições teóricas de *hegemonia*. Dessa forma, nos dedicaremos um pouco mais ao

---

<sup>3</sup> ŽIZEK, Slavoj, *Um Mapa da Ideologia*. Ed. Contraponto, Rio de Janeiro, 2010, p. 9.

pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937) e seus desdobramentos na análise dos Estudos Culturais.

## 1.2- Ideologia – conceito, reflexão e origens históricas

De acordo com Thompson (2007), o conceito de ideologia foi introduzido originalmente, pelo filósofo francês Destutt de Tracy em 1796 como um rótulo para uma suposta ciência das idéias. Assim, o termo “*ideologia*” ganhou *status* de uma arma numa batalha política, travada no terreno da linguagem. A mesma maneira que se tornou um instrumento importante do cotidiano da política, o conceito foi também apropriado e rediscutido inúmeras vezes pelas ciências sociais emergentes dos séculos XIX e XX.

Sob a luz do iluminismo, para Destutt de Tracy (1754-1836), ideologia seria um projeto de uma nova ciência que estaria interessada na análise sistemática das idéias e sensações, ou seja, na geração, combinação e conseqüências das mesmas. Os objetivos da nova disciplina seriam, então, baseados na crença, de que:

“não podemos conhecer as coisas em si mesmas, mas apenas as idéias formadas pelas sensações que temos delas. Se pudéssemos analisar essas idéias formadas pelas sensações, de uma maneira sistemática, poderíamos garantir uma base segura para todo o conhecimento científico e tirar conclusões de cunho mais prático.” (THOMPSON, John B. Op. Cit., p.45).

Portanto, é perceptível como esse conceito de ideologia tem na filosofia metafísica sua fonte.

Como toda ciência, a ideologia deveria ser positiva, útil e suscetível de exatidão rigorosa. Por meio de uma análise meticulosa das idéias e das sensações, a ideologia possibilitaria a compreensão da natureza humana e, desse modo, viabilizaria a reestruturação da ordem social e política de acordo com as necessidades e aspirações dos seres humanos. Dessa forma, Tracy fez da ideologia um instrumento de consolidação das chamadas ciências políticas.

No processo de disputa política na França, no início do século XIX, Napoleão Bonaparte (1769-1821) vai apropriar-se da noção de ideologia elaborada por Tracy e dar uma reviravolta no conceito, retirando dele seu caráter positivo e substituindo por uma conotação de tom negativo. Napoleão vai enxergar nos “*ideólogos*” e sua ciência, uma doutrina

oposicionista ligada aos republicanos e uma doutrina especulativa abstrata que estava divorciada das realidades do poder político. Portanto, o resultado desse processo proporcionou uma transformação na acepção do termo. Ideologia deixou de ser considerada uma ciência das idéias, para se tornar, somente, um corpo de idéias que estaria distante da prática política. “A ideologia como ciência positiva e eminente, digna do mais alto respeito, gradualmente deu lugar a uma ideologia como idéias abstratas e ilusórias, digna apenas de ridicularização e desprezo.” (THOMPSON, John B. Op. cit., p.48).

Outro pensador importante na formulação sobre ideologia foi o francês Émile Durkheim (1858-1917), que é considerado um dos pais da sociologia moderna. Durkheim foi o fundador da escola francesa de sociologia, que combinava a pesquisa empírica com a teoria sociológica. De acordo com Marilena Chauí (1980), o termo “*ideológico*” é citado por Durkheim, de forma singular, capítulo II da obra “*Regras para o Método Sociológico*”.

É conhecido o esforço que Durkheim fez para que a sociologia fosse considerada ciência, ou seja, como conhecimento racional, objetivo, observacional e necessário da sociedade. Assim, para o pensador francês, seria preciso tratar o fato social com uma *coisa*, exatamente com o cientista da Natureza trata os fenômenos naturais.

“Isto significa que a condição para uma sociologia científica é tornar os fatos sociais como desprovidos de interioridade, isto é, de subjetividade, de modo a permitir que o sociólogo encare uma realidade, da qual participa, como se não fizesse parte dela. Em outras palavras, a regra fundamental da objetividade científica sendo a da separação entre o sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento, separação que garante a objetividade porque garante a neutralidade do cientista.” (CHAUÍ, 1980, p. 29).

De maneira sintética, pode-se dizer que Durkheim considera ideologia todo o conhecimento da sociedade que não respeite os critérios de racionalidade destacados acima. Para o pai da sociologia, o ideológico é um resto, uma sobra de idéias antigas, pré-científicas. São preconceitos e pré-noções inteiramente subjetivas e individuais.

O método “*científico*” da sociologia, à partir de Durkheim, teria como tarefa isolar o fato social, classificá-lo, compará-lo e relacioná-lo com outras experiências semelhantes, submetendo-o às leis de frequência e de constância. Somente assim, o cientista estaria livre da contaminação ideológica.

Durkheim, ao tratar a sociologia com *status* de ciência, ao aproximar as ciências sociais das naturais, reforçou uma visão filosófica que é a que se faz presente até hoje: a dicotômica entre ciência e ideologia.

### **1.3- Ideologia e o Marxismo**

Um grande marco nos estudos sobre ideologia se fez a partir de Karl Marx (1818-1883) em dois grandes textos, “*Ideologia Alemã*” em parceria com Friedrich Engels (1820-1895) e o prefácio “*Fundamentos para a contribuição à crítica da economia política*”. Para Marx, ideologia “são sistemas determinados de idéias que exprimem e escondem o significado real de suas relações” (Marx e Engels, 2007 apud Chauí 1980, p. 53) Na “*Ideologia Alemã*”, os filósofos vão determinar que as ideologias surgem no instante em que a divisão social do trabalho separa o trabalho material ou manual do trabalho intelectual ou espiritual. De acordo com Chauí (1980), a divisão do trabalho não é uma simples divisão de tarefas, é sim manifestação de algo fundamental na existência histórica, “a existência de diferentes formas de propriedade, isto é, a divisão entre as condições e instrumentos ou meios do trabalho e o próprio trabalho, incidindo, por sua vez na desigual distribuição do produto do trabalho.” (Ibid., 1980, p. 61).

Sobre a consciência, os dois pensadores vão mais adiante em “*Ideologia Alemã*”. Reforçando o perfil da determinação econômica, vão enfatizar que a consciência estará indissolúvelmente ligada às condições materiais de produção da existência, das formas de intercâmbio e de cooperação, assim, as idéias nascem da atividade material. De acordo com Marx e Engels, a ideologia só foi possível a partir do momento em que a divisão social do trabalho se completa, ou seja quando o trabalho material e espiritual se separam. É o instante emancipador da consciência em relação ao mundo real.

Dessa forma, para o pensamento marxista de perfil mais ortodoxo, o conceito de ideologia seria fruto das formulações dos teóricos, ideólogos e intelectuais, portanto, um sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores não estão diretamente atrelados à produção material das condições de existência.

No prefácio “*Fundamentos para a contribuição à crítica da economia política*”, Marx vai incluir na reflexão sobre ideologia o conceito de “*modo de produção*” trazendo a análise para o campo histórico, ou seja, para a “*luta de classes*”.

“Se a história é o processo prático pelo qual homens determinados em condições determinadas estabelecem relações sociais por meio das quais transformam a Natureza (pelo trabalho), e se dividem em classes (pela divisão social do trabalho que determina a existência de proprietários e de não proprietários), organizam essas relações através das instituições e representam suas vidas através das idéias, e se a história é da luta de classes, luta que fica dissimulada pelas idéias que representam os interesses contraditórios como se fossem interesses comuns de toda a sociedade (através da ideologia e do Estado), então a história é também o processo de dominação de uma parte da sociedade sobre todas as outras.” (Ibid., 1980, p. 85).

Marx ao incluir em sua reflexão sobre ideologia os elementos teóricos da “*luta de classes*” conclui que no materialismo histórico a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e conseqüentemente, uma ferramenta nos embates. “A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (Ibid., 1980, p. 86).

A respeito do conceito de alienação, Marx e Engels reforçam a tese de que é a classe que determina os indivíduos e não o contrário, como pensam os liberais. Assim, a relação dos indivíduos com a sua classe é uma relação alienada. A classe se autonomiza em relação aos indivíduos. A ligação entre alienação e ideologia, em Marx, é explícita, visto que ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos.

Sinteticamente, podemos afirmar que a partir de Marx, a ideologia é expressão da luta de classes e que tem como principal função encobrir a existência dessa luta. De uma maneira geral, no marxismo, a tarefa da ideologia consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a totalidade da sociedade, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano intelectual e espiritual (das idéias). Numa perspectiva teleológica, em que as contradições do modo de produção capitalista quando vinculadas à luta de classes vão inevitavelmente buscar a sociedade socialista, pode-se afirmar que, “a morte da ideologia burguesa está assegurada pelo próprio movimento da história, movimento esse em que o proletário, inevitavelmente, surgirá como precursor de uma nova era.” (THOMPSON, John B. Op. Cit., p. 57).



Outro ponto importante da reflexão sobre ideologia feita por Marx e Engels, é o fato de que reproduz a idéia dicotômica entre ciência e ideologia, muito presente em Durkheim, ou seja, a ciência é objetiva, atrelada a verdade e ao concreto e ideologia seria ilusão, uma farsa encobredora da realidade, um ferramenta nociva da política. A diferença se dá, na proposta de ciência: para Durkheim seriam as ciências sociais e para Marx é o materialismo histórico a única ciência que pode dar conta da análise dos processos históricos.

Enfim, Marx não difunde a idéia de uma ideologia da classe trabalhadora ou do proletariado. Ele mantém o sentido de negatividade sobre a ideologia. As doutrinas e idéias constitutivas da ideologia pertencem ao reino da abstração, da má-representação e da ilusão; elas expressam os interesses das classes dominantes e tendem a sustentar o *status quo*; são fenômenos que poderiam ser explicados, desmascarados e substituídos, em última instância, pela análise científica das condições materiais de produção e da mudança social.

#### **1.4- Ideologia e Estudos Culturais**

Este estudo está amparado nos paradigmas dos Estudos Culturais, portanto iremos proceder a abordagem sobre ideologia sob parâmetros que exporemos a seguir. Os Estudos Culturais se desenvolveram principalmente a partir de duas vertentes teóricas: a culturalista e estruturalista marxista. O propósito desta reflexão é se apropriar especialmente da última vertente. Assim, categorias elaboradas pelo pensador francês Althusser (1918-1990) serão bastante utilizadas, ou seja, não ficaremos presos somente às categorias elaboradas pelo estruturalismo marxista. Temos, também, a necessidade de avançar pelo conceito de *hegemonia* concebido por Gramsci (1891-1937), como uma ferramenta importante para a análise de simetrias entre as formas sociais e as estruturas de poder. Esses dois autores serão revisitados pelo filtro dos Estudos Culturais, em especial, pelo antropólogo jamaicano Stuart Hall e o crítico literário galês Raymond Williams (1921-1988). No percorrer do texto resgataremos outros pensadores que dialogam com os Estudos Culturais como Slavoj Zizek e Santiago Castro-Gomez. Nesse sentido, os Estudos Culturais promovem uma certa “*jardinagem*” teórica, um processo de “*bricolage*”, em que determinadas idéias de variados autores são “*resgatadas*” de sua especificidade histórica e transportadas com muito rigor para uma nova realidade. Esse esforço tem como objetivo a busca de respostas para novas questões consideradas complexas e desafiadoras enfrentadas por grupos e sociedades em nossos dias.

De acordo com Johnson, In Silva (2006), nos Estudos Culturais existem três modelos principais de pesquisas: estudos baseados na produção, estudos baseados no texto e estudos baseados na culturas vividas. Esta dissertação estaria sintonizada com o último modelo citado.

“Os estudos baseados na produção implicam uma luta para controlar ou transformar os mais poderosos meios de produção cultural ou para desenvolver meios alternativos pelo quais estratégias contra-hegemônicas poderiam ser buscadas. Os estudos baseados no texto, ao se focalizarem nas formas dos produtos culturais, têm em geral, se preocupado com as possibilidades de uma prática cultural transformativa. Finalmente, a pesquisa das culturas vividas que tem estado estreitamente associada com uma política da ‘representação’, apoiando as formas vividas dos grupos sociais subordinados e criticando as formas públicas dominantes à luz de sabedorias ocultas.” (Ibid, 2006, p. 104/105).

Informamos ainda que, entre os propósitos dos Estudos Culturais está o de focar as relações da cultura com as estruturas sociais de poder, ou seja, estudar e formular estratégias culturais que mediem, façam diferença e desloquem as disposições de poder. Para dar conta dessa tarefa os Estudos Culturais priorizam a questão paradigmática da teoria cultural, ou seja, pensar de forma não reducionista, as relações entre o social e o simbólico. Assim, por meio do olhar de Stuart Hall, destacaremos a questão da ideologia como um problema geral.

No processo de revisitação das teorias que tratam da ideologia, os Estudos Culturais vão nortear as suas análises contra os determinismos e reducionismos, em especial, os encontrados no chamado marxismo clássico. Dessa forma, os Estudos Culturais, a partir da noção althusseriana de *sobredeterminação*, vão se opor ao economicismo e evolucionismo tecnológico tão forte no pensamento de Marx.

Um dos desafios colocados para os Estudos Culturais foi o de conceitar cultura. Nessa empreitada teórica desenvolveu duas formulações. A primeira relaciona cultura à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas *experiências comuns*. “A concepção de cultura é em si mesma, socializada e democratizada” (HALL, 2003, p. 126). Esse conceito reforça a importância das experiências comuns dos indivíduos e foi mais utilizada e desenvolvida pelo historiador E. P. Thompson em seus estudos sobre a formação da classe operária inglesa. A segunda formulação que também foi concebida por Raymond Williams (1965), é mais deliberadamente antropológica e enfatiza o aspecto da cultura como “*práticas sociais*”.

“A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares” das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas.” (WILLIAMS, 1965 apud HALL, 2003, p. 128).

Dessa forma, a tarefa dos Estudos Culturais é a de estudar “*as relações entre esses padrões*”, ou seja, como as inter-relações de todas as práticas e padrões são vividas e experimentadas como um todo em um dado período. Essa visão aponta para uma posição contrária à operação literal da metáfora base/superestrutura, que no marxismo clássico conferia o domínio das idéias e significados às “superestruturas”, concebidas como meros reflexos determinados da maneira simples pela base, e sem qualquer efetividade social própria. Raymond Williams oferece como proposta, um interacionalismo radical: a interação mútua de todas as práticas, contornando o problema da determinação. Resumidamente, pode-se afirmar que com proposição de Williams (1965), a cultura deixa de ter aquele papel residual e de mero reflexo da base.

“Em suas várias formas, ele conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem história..” (HALL, Op.Cit., p. 133).

A importância da concepção de cultura elaborada por Williams para esse estudo, se dá pelo fato de que tal paradigma se opõe ao esquema base-superestrutura de formulação da relação entre as forças ideais e materiais, especialmente onde a base é definida como determinação pelo “*econômico*”, em um sentido simples.

Williams não se colocava como um estruturalista marxista, no entanto, a sua contribuição sobre cultura, aproxima-se nitidamente da concepção de ideologia proposta por Louis Althusser. O filósofo de origem argelina e referência dos estudos estruturalistas marxistas, muito influenciado pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss, vai visualizar a cultura não no nível de correspondências entre conteúdo de uma prática, mas no nível das suas formas e estruturas. Assim, eleger a linguística um papel fundamental em sua análise do social.

De acordo com Johnson (2006), sinteticamente, podemos afirmar que os termos chaves, para se entender cultura a partir dos Estudos Culturais, são consciência e subjetividade.

“Para mim, os Estudos Culturais dizem respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou às formas subjetivas pelas quais nós vivemos ou, ainda, em uma síntese bastante perigosa, talvez uma redução, os Estudos Culturais dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais.” (JOHNSON In, SILVA, 2006, p. 25)

Divergindo diretamente dos culturalistas, que destacam o papel da “*experiência*”, “os estruturalistas insistem que a “*experiência*”, por definição, não poderia ser o fundamento de coisa alguma, pois só se podia “viver” e experimentar as próprias condições dentro e por meio de categorias, classificações e quadros de referência da cultura” (Ibid., 2003, p. 138). Dessa forma, o sujeito é “*falado*” pelas categorias da cultura em vez de “*falá-las*”. “A subjetividade não é dada, mas produzida, constituindo, portanto, o objetivo da análise e não sua premissa ou seu ponto de partida.” (JOHNSON, In SILVA, 2006, p. 27). As categorias não são, somente, coletivas ao invés de individuais: são, para os estruturalistas, estruturas “*inconscientes*”.

É a partir da noção de “*inconsciência*” das estruturas, que a concepção de ideologia althusseriana vai se desenvolver.

“Ideologia é na verdade um sistema de *representações* mas, na maioria das vezes, essas representações não têm nada a ver com a *consciência*... é por estruturas que elas se impõem à ampla maioria dos homens, não via *consciência*... é dentro desse inconsciente ideológico que os homens conseguem alterar as experiências vividas entre eles e o mundo e adquirem uma nova forma específica de inconsciente, que se chama *consciência*.” (ALTHUSSER, 1979, p.233).

Fica evidente que, para Althusser (1979), ideologia é definida em temas, conceitos e representações através das quais os homens e mulheres “vivem”, numa relação imaginária, sua relação com as suas condições reais de existência.

O estruturalismo indica pensar as relações de uma estrutura em outros termos que, não as reduzam às relações entre “*pessoas*”. Talvez seja essa uma das grandes contribuições de Marx, aquela que permitiu romper com o ponto de partida óbvio, mas incorreto, que aquele centrado no indivíduo. A grande vantagem do estruturalismo marxista é a ênfase dada às “condições determinadas”, ou mesmo, como diz Althusser, “*sobredeterminadas*”. Os estruturalistas lembram que, em qualquer análise do social é impossível conceber e muito menos praticar, qualquer política ativa que apague a consciência de que, nas relações capitalistas, homens e mulheres são colocados e posicionados em relações que os constituem como “*agentes*”. Que, mesmo o fato dos homens e mulheres poderem se tornar conscientes de suas condições, se organizar para lutar contra elas e, até mesmo, transformá-las, seu

vínculo com as estruturas permanece preponderante (HALL, 2003). Assim, pode-se afirmar que os Estudos Culturais quando se propõem a estudar formações sociais mais amplas, assume como projeto, o de abstrair, descrever e reconstruir, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos “vivem”, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente. (JOHNSON, In SILVA, 2006).

Do ponto de vista da História, a análise dos Estudos Culturais deve ser pautada na busca pela natureza histórica das forma subjetivas. De acordo com Johnson, In Silva (2006), essa tarefa significa duas coisas:

“em primeiro lugar, precisamos examinar as formas de subjetividade do ponto de vista de suas pressões e tendências, especialmente seus lados contraditórios. Em outras palavras, mesmo, na análise abstrata, devemos examinar os princípios do movimento, tanto quanto sua combinação. Em segundo lugar, precisamos de histórias das formas de subjetividade nas quais nós possamos ver como as tendências são modificadas pelas outras determinações sociais, incluindo aquelas que estão em ação através das necessidades materiais.” (Ibid, 2006, p. 30).

Retomando Althusser, destacamos outra grande contribuição para a reflexão sobre ideologia, que é o conceito de “*sobredeterminação*”. Propondo uma reformulação inteiramente nova e altamente interessante, a idéia de “*sobredeterminação*” segue a direção de reforçar a sugestão “*autonomia relativa*” das diferentes práticas e suas especificidades internas, condições e efeitos às custas de uma concepção “*expressiva*” da totalidade, com suas homologias e correspondências típicas.

É a partir do conceito de “*sobredeterminação*” de Althusser que temos algo alternativo, do ponto de vista teórico, aos determinismos reducionistas e economicistas do marxismo clássico. Sinteticamente, afirmamos que o conceito de “*sobredeterminação*” de Althusser é uma resposta de alto nível à necessidade de conceber a complexidade de uma formação social, da estrutura como uma unidade construída através de diferenças, ou seja, as estruturas são formadas a partir das diferenças e não da identidade. A maneira encontrada de chegar a essa concepção é não substituir a *diferença* pelo seu oposto espetacular, a *unidade*, mas repensar ambas em termos de um novo conceito – a *articulação*. É a ênfase na “*unidade-na-diferença*”, na unidade complexa – unidade de múltiplas determinações.

“O paradigma estruturalista, se desenvolvido corretamente, nos permite, de fato, conceituar a especificidade de práticas diferentes (analiticamente diferenciadas e abstraídas), sem perder de vista o conjunto por elas constituído” (HALL, Stuart, Op. Cit., p. 143).

O estruturalismo marxista de Althusser nos indica como procedimento metodológico a busca do movimento contínuo e complexo entre *diferentes níveis de abstração* e não num simples exercício da abstração. No entanto, esse incentivo de se seguir numa outra direção – “*sobredeterminação*”, “*articulação*” e “*autonomia relativa*” - deve ter o cuidado de não cair na armadilha da “autonomia absoluta” defendida pelos pós-althusserianos, em especial Michel Foucault (1926-1994).

“As premissas que estão em jogo devem ser distinguidas daquelas que – em consideração a argumentação – têm de ser sustentadas permanentemente. O movimento em direção a um nível anterior mais abstrato: desse modo, por sucessivas abstrações de diferentes magnitudes, *mover-se em direção* à constituição, à *reprodução* do concreto no pensamento como efeito de uma certa forma de pensar.” (HALL, Stuart, Op. Cit., p. 141).

A noção teórica de “*sobredeterminação*” criada por Althusser segue a trilha de não ir aos extremos, ou seja, não ficar refém do determinismo reducionista e economicista, como base/superestrutura, do marxismo clássico, mas também de não cometer o usual e implacável deslize filosófico para o lado oposto, enfim, de cair na lacuna do “*não-determinismo*” e da “*não-correspondência*”, muito comum entre os pós-estruturalistas. A “*sobredeterminação*” pousa na possibilidade da pluralidade de determinações.

Com Althusser, o campo do ideológico possui seus próprios mecanismos; é um campo “*relativamente autônomo*” de constituição, controle e luta social. Não é independente, nem está livre dos determinismos. Mas não é redutível à simples e específica determinação de qualquer um dos níveis de formação social.

A intenção de resgatar, via Estudos Culturais, os conceitos althusserianos de “*sobredeterminação*”, “*articulação*” e “*autonomia relativa*” é ter ferramentas que possibilitem uma análise mais dinâmica sobre determinados aspectos da educação brasileira, em especial a educação superior.

Como indicado anteriormente, esse estudo assumiu como tarefa focar nas instituições de ensino superior públicas brasileiras. Para isso, elegemos outro conceito elaborado por Althusser para proceder na análise, a construção teórica, *aparelho ideológico de Estado*. Num texto homônimo (1985), o filósofo francês se dedica em reelaborar o conceito de *ideologia* trazendo junto dele uma nova idéia de *reprodução*.

A reconstrução da noção de ideologia na forma *althusseriana* (teoria geral das ideologias) informa que a mesma se define por sua capacidade de assegurar a ligação dos homens entre si (o lado social), porém a função desta ligação é manter os indivíduos “fixados” nas regras sociais que o sistema definiu previamente para eles. Nesta perspectiva, as ideologias são mecanismos “legitimadores” da dominação e, portanto, não podem a partir de si mesmas, gerar nenhum tipo de verdade. As ideologias geram “efeitos de verdade”, o que nos leva a concluir que as ideologias não são o espaço onde se estabelece o jogo de *erro* e de *verdade*, e sim, um terreno da luta pelo controle e hegemonia dos significados, das representações simbólicas, enfim, da cultura.

“Estamos dentro do espaço ideológico propriamente dito no momento em que esse conteúdo – “verdadeiro” ou “falso” (se verdadeiro, tanto melhor para o efeito ideológico) - é funcional com respeito a alguma relação de dominação social (“poder”, “exploração”) de maneira intrinsecamente não transparente para ser eficaz, a lógica de legitimação da relação de dominação tem que permanecer oculta.” (ZIZEK, 2010, p. 13/14).

A formulação de ideologia elaborada por Althusser vai se diferenciar da noção de “falsa consciência”, oriunda do livro “Ideologia Alemã” de Marx e Engels (2008). De acordo com o filósofo argelino, essa visão pressupõe a existência de uma “única” e “verdadeira ideologia” para cada classe, pois está fundada em uma relação empírica com o conhecimento. A noção de “falsa consciência” indicaria que as relações sociais fornecem seu próprio conhecimento sem ambigüidade aos sujeitos pensantes e perceptivos. Aponta, também, que existe uma relação transparente entre as situações nas quais os sujeitos se situam e como estes passam a *(re)conhecê-las*. Althusser classificará esse movimento como um reducionismo de classe na ideologia, afirmando que não existe nenhuma garantia de que a posição ideológica de uma classe social sempre corresponderá à sua posição nas relações sociais de produção. A comprovação de sua tese tem se mostrado no curso da história, ou seja, “as classes dominadas tem utilizado “idéias dominantes” para interpretar e definir seus interesses” (HALL, Stuart, Op. Cit., p.160).

Ainda a partir dos estudos de Althusser (1985) e sua concepção de “Aparelhos ideológicos de Estado”, destacamos a importância destes aparelhos (AIE) para a reprodução do sistema. O pensador marxista deixa isto evidente no trecho destacado a seguir. “Todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (1985, p.

78). De acordo com essa leitura, as relações sociais de produção são necessárias à existência material de qualquer formação social ou modo de produção. Mas, os elementos ou os agentes de um modo de produção, especialmente no que diz respeito ao fator crítico do trabalho destes, têm que ser continuamente produzidos e reproduzidos.

Vejamos, então, quais são os AIEs que merecem mais destaque a partir desta formulação: AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas); AIE escolar (o sistema das diferentes “escolas” públicas e privadas; AIE familiar; AIE jurídico; AIE político (o sistema político, os diferentes partidos); AIE sindical; AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão etc.) e AIE cultural (letras, Belas Artes, esportes etc.).

Como nosso estudo está voltado para a educação, em especial às universidades, um dos diagnósticos de Althusser nos aproxima sensivelmente de seu olhar. No momento em que escreveu a sua obra, o filósofo chegou à conclusão de que “a burguesia estabeleceu como seu AIE nº1 e, portanto, dominante, o aparelho escolar que, na realidade, substituiu o antigo AIE dominante, a Igreja, em suas funções” (Ibid., 1985, p. 78). Chegou a afirmar, inclusive, que o par Escola-Família substitui o par Igreja-Família. As escolas, universidades, escolas profissionalizantes e centros de pesquisa reproduzem a competência técnica do trabalho exigida pelos sistemas capitalistas avançados de produção. Enfim, o aparelho escolar é o AIE dominante nas formações sociais capitalistas.

Outros dois sociólogos que também chegaram às conclusões similares de Althusser foram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970). Com uma visão mais funcionalista ao teorizarem sobre o sistema de ensino, afirmaram o seguinte:

“O sistema de ensino não consegue absolver-se tão perfeitamente da sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida senão porque essa obra-prima da mecânica social consegue esconder, como por um encaixamento de caixas de fundo duplo, as relações que, sociedade dividida em classes, ligam a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe característica dessa sociedade.” (BOURDIEU, P e PASSERON, J-C, Op. Cit., p. 265).

Dessa forma, Bourdieu e Passeron na clássica obra “*A reprodução*” concluem que a escola é o mais eficiente suporte do sistema, sua ‘autonomia relativa’ lhe permitiria servir as solicitações externas sob a aparência da independência e da neutralidade. Assim, reproduziria



a ordem social, garantiria a necessária distribuição do *capital cultural*<sup>4</sup> e funcionando como ‘simulacro’ para a promoção numa hierarquia de valores.

No período (anos 60) que Althusser produziu seus principais textos sobre ideologia, o sistema escolar ainda tinha um grande peso na reprodução das relações sociais de produção, tanto é assim que o filósofo elegeu o AIE escolar como o mais importante. Todavia, as novas pesquisas dos Estudos Culturais indicam uma mudança nesse diagnóstico. Com o advento da globalização e as transformações no capitalismo, o AIE de informação (imprensa, rádio, cinema, televisão etc.) assumiu um papel determinante para a reprodução ideológica. Desta forma, no atual estágio do capitalismo, a cultura midiática se converteu em um dos principais palcos das batalhas ideológicas pelo controle do imaginário social.

Ainda sobre a questão da cultura midiática, o filósofo colombiano Castro-Gómez (2000) a partir das categorias elaboradas pelos Estudos Culturais nos informa que por meio das mídias não se constroem somente grandes ideologias econômicas e políticas, mas também ideologias de gênero, raça, sexualidade e posição social que não são, necessariamente, redutíveis umas nas outras.

Outra grande contribuição de Althusser em “*Aparelhos ideológicos de Estado*” se dá em relação ao “*sujeito*”. Para o filósofo marxista, a ideologia existe somente em virtude da categoria “*constitutiva*” do sujeito e é somente na ideologia e em função desta que o sujeito existe.

Para pensar a questão do sujeito, Althusser se afasta da tradição da filosofia empirista, destacando a necessidade de distinção entre *sujeito* e *indivíduo historicamente vivido*. Utiliza-se do conceito psicanalítico de “*interpelação*” de Lacan (1901-1981), que sugere que os sujeitos são chamados ou convocados pelas ideologias que os recrutam como “*autores*”, seu

---

<sup>4</sup> *Capital cultural* é um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu (1970) para compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Em outras palavras, o capital cultural é o que pode designar o sucesso ou o fracasso de cada aluno. É ainda, tratado por Bourdieu como um mecanismo reprodutor das condições sociais reforçado pelas suas ligações com as outras formas de capital: o capital social, o econômico e o simbólico.

sujeito essencial. Diante dessa visão, “somos constituídos pelos processos *inconscientes* da ideologia, naquela posição de reconhecimento ou fixação entre nós mesmos e a cadeia de significados sem a qual nenhum significado ideológico seria possível” (HALL, Stuart, Op. Cit., p.167).

Stuart Hall (2003) enfatiza, de maneira categórica, como os processos ideológicos se estabelecem em relação ao sujeito.

“Nós experimentamos a ideologia como se ela emanasse livre e espontaneamente dentro de nós, com se fôssemos seus sujeitos livres, “funcionando por conta própria”. Na verdade, somos falados ou falamos por nós, nos discursos ideológicos que aguardam desde o nosso nascimento, dentro dos quais nascemos e encontramos nosso lugar. (...) o recém-nascido que ainda deve adquirir os meios de se situar dentro da Lei da Cultura já está sendo esperado, nomeado e posicionado antecipadamente pelas formas de ideologia (paterna/materna/conjugal/fraterna).” (Ibid., 2003, p. 178/179).

Em outra obra singular, “*A favor de Marx*” (1979), Althusser nos traz uma idéia rica e muito utilizada nos Estudos Culturais, que é a designação das ideologias como “*sistemas de representação*”. Os sistemas de representação são os sistemas de significados pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros. Althusser destaca que as idéias não flutuam simplesmente no espaço vazio. “Sabemos que elas estão lá porque elas se materializam nas práticas sociais e as permeiam. Neste sentido, o social nunca está fora do semiótico” (HALL, Stuart, Op. Cit., p. 169). Cada prática social é constituída na interação entre significado e representação e pode, ela mesma, ser representada. Em outras palavras, não existe prática social fora da ideologia. Entretanto, Althusser nos alerta, que isso não significa que, porque todas as práticas sociais se situam no discursivo, não haja nada na prática social *além* do discurso.

É importante ressaltar que Althusser usa a denominação “*sistemas*” e não “*sistema*”. Isso indica que os “*sistemas de representação*” são plurais, ou seja, existem diversos deles em qualquer formação social. As ideologias não operam por meio de idéias isoladas; mas em cadeias discursivas, agrupamentos, campos semânticos e formações discursivas. A noção de *uma* ideologia dominante ou de *uma* ideologia subordinada é uma forma inadequada de se representar a complexa interação dos distintos discursos ideológicos e formações em qualquer sociedade desenvolvida moderna. Tampouco é o terreno da ideologia constituído como um campo de cadeias discursivas mutuamente exclusivas e internamente auto-sustentáveis.

De acordo com Althusser, os “sistemas de representação” têm uma relação direta com a cultura, pois é nela que os homens e mulheres “vivem”, ou seja, a vida da experiência, do significado e da representação. Por “viver”, entende-se a utilização que os seres-humanos fazem de uma variedade de sistemas de representação para experimentar, interpretar e “dar sentido” às condições de sua existência. Por esse motivo, a ideologia sempre pode definir um mesmo objeto ou condição objetiva no mundo real de maneiras distintas.

Os Estudos Culturais avançam a partir de Althusser com outra contribuição importante sobre ideologia que diz respeito ao campo da luta e da disputa ideológica. Para o filósofo, uma cadeia ideológica em particular se torna um local de luta não apenas quando as pessoas tentam deslocá-la, rompê-la ou contestá-la, suplantando-a por um arcabouço inteiramente novo de termos, mas, também, quando desligam o campo ideológico e tentam transformar seus significados pela modificação ou rearticulação de suas associações, passando, por exemplo, do negativo para o positivo. Dessa forma, os Estudos Culturais acrescentam que a ideologia não tem somente a função de “reproduzir as relações sociais de produção”, mas também de estabelecer limites para que uma “*sociedade-em-dominância*” possa se reproduzir de forma *fácil, tranqüila e funcional*.

A obra de Althusser produziu avanços epistemológicos importantes para a leitura dos Estudos Culturais, no entanto, apresenta lacunas, ainda não preenchidas pelos pensadores da cultura do campo estruturalista. No que interessa a este estudo, Antonio Gramsci e sua elaboração sobre o conceito de *hegemonia* responde a uma série dessas indagações, e também nos possibilita avançar sobre os desafios teóricos colocados pelos dias de hoje.

Antonio Gramsci foi um dos mais brilhantes teóricos na história do pensamento marxista. Suas contribuições sobre a cultura demarcaram fortemente as formulações e o entendimento sobre a dinâmica da superestrutura no paradigma marxiano. Contudo, ele revisou, renovou, refinou e sofisticou amplamente vários dos aspectos dessa estrutura teórica para torná-la mais pertinente às relações sociais contemporâneas.

A valorização de Gramsci por parte dos estudiosos dos Estudos Culturais mais próximos do marxismo se dá, entre outros motivos, justamente por não ver nele um pensador “doutrinário”, “ortodoxo” ou “religioso”. Parte dos Estudos Culturais percebe em Gramsci uma consciência da necessidade da teoria geral de Marx, ser constantemente desenvolvida

teoricamente; aplicada às novas condições históricas; relacionada aos desenvolvimentos sociais que Marx e Engels não puderam prever; expandida e refinada pela adição de novos conceitos.

O pensador italiano conseguiu se manter fiel ao pensamento de Marx, mesmo inovando a reflexão teórica sobre a dinâmica do poder, ao trazer para o debate conceitos poucos trabalhados até então no marxismo, como por exemplo, a cultura. Isso se comprova em suas análises históricas com nível amplo de abstração, em que não abriu mão de conceitos como “modo de produção”, “forças produtivas” e “relações de produção”. Nesse sentido, o *econômico* continua tendo preponderância. Contudo, Gramsci compreendeu que, quando esses conceitos tivessem que ser aplicados a estágios específicos do desenvolvimento do capitalismo, o teórico deverá descer de um nível de “modo de produção” para outro nível de aplicação, mais baixo e mais concreto, ou seja, perceber a “produção do concreto no pensamento” como algo que ocorre adicionando outros níveis de determinação. “Isto porque o concreto, na realidade, consistia de ‘muitas determinações’ – das quais, naturalmente, os níveis de abstração que utilizamos para pensá-lo devem se aproximar.” (Ibid., 2003, p. 280).

Ressaltada a importância do pensamento de Gramsci, seguiremos esta reflexão resgatando uma das suas mais marcantes contribuições, o conceito de *hegemonia*.

Conforme um dos mais importantes estudiosos do pensamento gramsciano no Brasil, Carlos Nelson Coutinho (1990), o termo hegemonia tem sua origem na literatura de cunho militar, sua aplicação estava vinculada às teorias de estratégias das guerras. É com Vladimir Lenin (1870-1924), teórico marxista e revolucionário de 1917, na Rússia, que a concepção de hegemonia dos círculos militares, dos conflitos, das guerras é resgatada para o campo político. Com uma nova aplicação do termo, a idéia de hegemonia se amplia do campo da luta especificamente militar para a luta política e social. Lenin, mesmo propiciando esse resgate, não avançou muito nos seus textos sobre a conceituação de hegemonia. Para Lenin e mesmo para o marxismo até o surgimento de Gramsci, a concepção de hegemonia ficava restrita somente no âmbito da *estrutura* e não na *superestrutura* como foi pensado adiante. Coutinho (1990) indica que, foi Antonio Gramsci, leninista italiano, que assumiu a responsabilidade de desenvolver o conceito de hegemonia, proporcionando à ela um novo grau de importância na teoria marxista.

Gramsci ao se aprofundar no debate sobre estrutura e *superestrutura* proposto por Marx, vai desenvolver o conceito de *hegemonia* como um componente da *superestrutura*. Sinteticamente, podemos afirmar que no marxismo clássico, *estrutura* ou *base* são as condições materiais e econômicas da sociedade, os determinantes no processo do materialismo histórico, e *superestrutura*, o espaço da cultura, das idéias, dos valores, do conhecimento. É o campo onde se produzem as ideologias. O pensador italiano, avança sobretudo, ao tratar a *superestrutura* de forma mais dinâmica, pois para ele se refere também à organizadores/produtores culturais, não apenas como pequenos grupos de “intelectuais”, conforme com o velho modelo revolucionário ou *bolchevique*, mas como estratos sociais inteiros, concentrados e torno de instituições particulares – escolas, faculdades, a lei, a imprensa, as burocracias estatais e os partidos políticos. (JOHNSON, In SILVA, 2006).

Ainda sobre *superestrutura*, a novidade trazida por Antonio Gramsci, foi a sua divisão, ou seja, a *superestrutura* estaria dividida em *forças de coerção* e *sociedade civil*. No seu pensamento, o processo de *hegemonia* se dá a partir da sociedade civil, campo este, onde se travam os embates ideológicos.

É importante frisar que, para Gramsci, *hegemonia* não se concretiza especificamente conquistando maiorias, antes de tudo, o processo *hegemônico* se faz com *domínio* e *direção*. Dessa forma, a proposição de *hegemonia* de Gramsci não se dá a partir de números, quantidades, mas na consagração da *ideologia*. Nas sociedades capitalistas a classe trabalhadora sempre foi maior numericamente que a burguesia, no entanto, são os valores da classe burguesa que se tornam preponderantes.

Para os Estudos Culturais, o conceito de *hegemonia* de Gramsci está situado numa análise de conjuntura histórica específica. Nesse momento, ele substitui a abordagem reducionista que “*interpretaria*” os desenvolvimentos políticos e ideológicos a partir de suas determinações econômicas por um tipo de análise bem mais complexa e diferenciada. Baseia-se não em uma “*determinação de mão única*”, mas na análise das “*relações de força*” e buscar diferenciar (em vez de fundir como idênticos) os “*vários momentos ou níveis*” do desenvolvimento de tal conjuntura ou “*formação social*”. Nesse sentido, a análise de Gramsci fica muito próxima da noção de “*sobredeterminação*” feita posteriormente por Althusser e muito utilizada nas reflexões próximas do estruturalismo elaboradas pelos Estudos Culturais.

A hegemonia gramsciana tem na sua base a análise da dinâmica histórica de uma determinada estrutura. Gramsci volta-se para a análise dos movimentos das forças históricas – as “*relações de força*”- que constituem o terreno concreto da luta e do desenvolvimento político e social. Aqui, ele introduz a idéia fundamental de que o que se busca não é a vitória absoluta de um lado sobre o outro, nem a total incorporação de um conjunto de forças em outra. É, antes, a análise de uma questão relacional – isto é, uma questão a ser resolvida em termos de relação, utilizando-se a idéia de “*equilíbrio instável*” ou o “*processo contínuo de formação e de superação de equilíbrios instáveis*”. A questão crucial são as relações de força *favoráveis ou desfavoráveis a esta ou àquela tendência*. É a tendência do *equilíbrio nas relações de força* que importa para Gramsci.

Outra problemática do marxismo e desenvolvida diferentemente por Gramsci se configura na chamada “*unidade de classe*”. Para o filósofo italiano, ela nunca é *pressuposta, a priori*. “Compreende-se que as classes, ao mesmo tempo em que compartilham certas condições comuns de existência, também são perpassadas por conflitos de interesses, historicamente segmentadas e fragmentadas no curso real da formação histórica” (HALL, Stuart, Op. Cit., p. 292). Assim, a “*unidade*” das classes é algo necessariamente complexo e deve ser *produzida* – construída e criada – como resultado de práticas econômicas, políticas e ideológicas específicas. Nunca deve ser tomada como algo automático ou “*já dado*”.

Com essa perspectiva teórica sobre as classes, Hall e os Estudos Culturais não estão aproveitando as interpretações de Gramsci para negar o conceito de “luta de classes”. Longe disto, o que está sendo mostrado é que quando se trata de questões ligadas à *hegemonia*, determinados cortes e especificidades devem ser considerados no processo de análise.

Três pontos devem ser particularmente observados a respeito da formulação gramsciana de hegemonia: primeiramente, ela tem que ser vista como um “*momento*” historicamente muito específico e temporário da vida de uma sociedade. É uma estabilidade passageira. Em segundo lugar, devemos observar o seu caráter multidimensional, ou seja, ela envolve sempre diversas arenas de luta. O domínio não é simplesmente imposto, nem possui um caráter dominador. Efetivamente, resulta da conquista de um grau substancial de consentimento popular. Representa, portanto, o estabelecimento de uma enorme capacidade de autoridade social e moral, não dirigida simplesmente aos partidários imediatos, mas à

sociedade como um todo. Em terceiro lugar, se refere à liderança, ou seja, o que “*lidera*” em um período de hegemonia não é mais a “classe dominante” da linguagem tradicional do marxismo clássico, mas sim o *bloco histórico* que, dependendo da *formação social* e do momento histórico, pode ser representado por uma *fração da classe* econômica dominante. “Cada formação hegemônica terá, portanto, sua própria configuração e composição social. Esta é uma forma inteiramente distinta de conceber aquilo que freqüentemente é referido, de forma vaga e incorreta, como ‘classe dominante’” (Ibid., 2003, p. 294).

Entre as contribuições de Gramsci (1989), a que tem maior utilidade em nosso estudo é a possibilidade de ampliação do conceito de hegemonia, que a partir de então pode ser aplicado às alianças de *todas* as classes; aplicado analiticamente às formações de todos os blocos de liderança histórica, não somente à estratégia do proletariado. Pode-se, por exemplo, acrescentar grupos como os de corte étnico-raciais na análise. Dessa forma, fica explícito que a *hegemonia* não é exercida apenas nos campos econômico e administrativo, mas engloba os domínios críticos da liderança cultural, moral, ética e intelectual. Pode-se dizer, portanto, que a expansão do conceito de *hegemonia*, elaborada pelos Estudos Culturais, trouxe consigo novas distinções: *domínio/direção*, *coerção/consentimento*, *econômico-corporativista/moral e intelectual*.

Ainda sobre a expansão do conceito de hegemonia, Gramsci vai, a partir da distinção entre Estado e sociedade civil, desenvolver com destaque dois de tipos de luta: a “*guerra de manobras*” (mais direta e em uma única frente) e a “*guerra de posições*” (mais demorada com várias frentes de luta). Destacamos, em especial, para esta reflexão, a proposição da “*guerra de posições*”, onde a utilização de várias frentes de luta é enfatizada. Gramsci ressalta a possibilidade de vários locais de antagonismo político e social, na qual as lutas, por exemplo, em torno das políticas educacionais, culturais ou sexuais, das instituições da sociedade civil, como a família, as organizações sociais tradicionais, as instituições culturais e étnicas etc., devem ser valorizadas e não tratadas como subordinadas e reduzidas à uma luta industrial, concentrada em torno do local de trabalho, e à uma simples escolha entre as formas de política sindical insurgente ou parlamentar. Essa concepção, tida como reducionista, é questionada e decisivamente derrubada a partir de Gramsci. A utilização da noção gramsciana de “*guerra de posições*” é valorizada de forma positiva pelos Estudos Culturais, pois, amplia as possibilidades de aplicação do conceito. E também, bastante útil neste trabalho, quando for

abordado a dinâmica dos embates pelas aprovações da política de cotas nas universidades públicas brasileiras.

Johnson, In Silva (2006) indica que a contribuição de Gramsci é fundamental para os Estudos Culturais, pois mostra como a mudança pode ser construída dentro do sistema. O antropólogo diz que, a teoria da hegemonia gramsciana pressupõe a conquista do consentimento.

“Na prática, o que acontece é um sutil jogo de intercâmbios entre elas. Essas não são vistas como exteriores entre si, mas comportando cruzamentos, transações, intersecções. Em determinados momentos, a cultura popular resiste e impugna a cultura hegemônica; em outros, reproduz a concepção de mundo e de vida das classes hegemônicas.” (JOHNSON, In SILVA, 2006, p. 147).

Assim, pode-se dizer que, o movimento de construção da direção política da sociedade pressupõe complexas interações e empréstimos entre as culturas subalternizadas ou populares e a cultura hegemônica.

### **1.5- Reflexão crítica**

O esforço neste capítulo foi de evidenciar a nossa opção pelos Estudos Culturais desenvolvida por Hall (2003), principalmente em seu resgate das contribuições dos autores Althusser e Gramsci, no que diz respeito a ideologia. Nesse sentido, fica evidenciada a importância do papel de “*jardinagem*” ou “*bricolage*” e “*filtragem*” construído por esse segmento dos Estudos Culturais na perspectiva da re-conceituação da ideologia como um elemento central para a constituição da reflexão sobre eventos históricos concretos. Em função desse procedimento, os Estudos Culturais são frequentemente criticados por adotarem um determinado ecletismo teórico. Este estudo por estar filiado aos Estudos Culturais se solidariza nas respostas à essas críticas com a máxima, que é preferível ser “*correto, porém não rigoroso*” a ser “*rigoroso, mas incorreto*”.

Após as devidas considerações, durante a constituição deste estudo, se constatou possíveis limitações teóricas impostas, dada à opção pelos Estudos Culturais em sua vertente estruturalista marxista. O reconhecimento desse diagnóstico, no entanto, não invalida a atualidade e presteza desse caminho. Existem questões que não foram respondidas, não citadas e, até mesmo, mal interpretadas. A seguir serão levantados alguns questionamentos considerados importantes e que ainda desafiam os Estudos Culturais.



O mais importante deles se refere à história, ou seja, a dificuldade das leituras teóricas de base estruturalistas em relação ao processo histórico e ao sujeito. A concepção dos “*homens*” como portadores das estruturas que os situam ou falam por eles, em vez de agentes ativos na construção de sua própria história; a ênfase sobre a “*lógica*” estrutural, em vez da histórica; a concentração no trabalho conceitual e de teoria podem ser pontos de grande discórdia. Isso se confirma pelo fato do estruturalismo marxista ser frequentemente acusado de remodelar a história como uma “*marcha de estruturas*”.

No que diz respeito ao debate histórico é importante resgatar, as contribuições de Althusser sobre “*estrutura*” e “*prática*”. Em vez da causalidade estruturalista, Althusser ressalta que a estrutura é o resultado de práticas anteriormente estruturadas. Estas são condições dadas, o ponto de partida necessário, para novas gerações de práticas. “Fazemos história, mas com base em condições anteriormente não produzidas por nós mesmos” (HALL, Stuart Op. Cit., 2003, p. 158). A prática é a forma como uma estrutura é ativamente reproduzida. Dessa forma, “*estrutura*” e “*prática*” não sofrem uma distinção rígida e mutuamente exclusiva.

Fica ressaltada, ainda, a impossibilidade de abrir mão do reconhecimento da *autonomia relativa* da prática, ou seja, as estruturas exibem tendências – linhas de força, aberturas ou fechamentos que constroem, modelam, canalizam e, nesse sentido, “*determinam*”. Mas, estas não podem definir, no sentido de fixar absolutamente ou garantir a integralidade.

“As idéias que *devem* pensar não estão irrevogável ou indelevelmente inscritas nas pessoas; o senso político que elas *devem* ter não se encontra como que inscrito em seus genes sociológicos. A questão não é o desdobramento de alguma lei inevitável, mas os *elos* que podem ser estabelecidos mesmo que não necessariamente.” (Ibid., 2003, p. 158).

Assim, é refutada a idéia do sujeito “pseudo” passivo. É importante frisar que a idéia de que os sujeitos são meros espectadores passivos, que simplesmente absorvem a “ideologia dominante” é um mito que não se coaduna com a possibilidade defendida nesse estudo de “*crítica da dominação*”, que pressupõe estimular a reflexão crítica sobre as relações de poder de dominação. Confirmando o que foi dito, destaca-se um trecho do livro “*A educação para além do capital*” do pensador marxista húngaro István Mészáros, dedicado a pensar sobre a relação da ideologia com a educação.

“Por maior que seja, nenhuma *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos – constituída por incontáveis concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos objetivamente irreconciliáveis independentemente de quanto os indivíduos possam estar conscientes dos antagonismos estruturais subjacentes – num dispositivo *homogêneo e uniforme*, que funcione como um promotor *permanente* da lógica do capital. Nem mesmo o aspecto da “*manutenção*” pode ser considerado um constituinte *passivo* da concepção de mundo que predomina entre os indivíduos.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50-51).

Fica registrado neste estudo, a sua não filiação à idéia simplória de que a ideologia é “*inculcada*” em todos os indivíduos da mesma forma, no mesmo tempo e espaços, de igual maneira, uniformizando assim, resultados. Ressalta-se que esse processo não se dá de forma linear, mas com variáveis, intensidades e especificidades que devem ser sempre consideradas. São idas e voltas num movimento permanente e incessante.

Conforme Johnson, In Silva (2006), os Estudos Culturais compreendem os produtos culturais como agentes da reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia. Entretanto, de acordo com o autor, esse processo não se dá de forma mecânica, senão se adaptando continuamente às pressões e às contradições que emergem da sociedade, e englobando-as e integrando-as no próprio sistema cultural.

Este estudo reconhece que o estruturalismo “exagera” ao erigir a “*Maquinaria da Estrutura*” com suas tendências *autogeradoras*, equipada com suas instâncias específicas. Mesmo assim, representa um avanço em relação às outras propostas teóricas de análise da realidade, visto que, pressupõe a necessária complexidade da unidade de uma estrutura (*sobredeterminação*). Mais ainda, por sua capacidade conceitual de pensar uma unidade que seja constituída através das diferenças, e não de *homologias*, entre as práticas. “O paradigma estruturalista, se desenvolvido corretamente, nos permite, de fato, conceituar a especificidade de práticas diferentes, sem perder de vista o conjunto por elas constituído” (HALL, Stuart Op. Cit., p.143).

Ressalta-se também, que, a utilização das contribuições de Gramsci neste estudo foi de grande proveito, visto que, o pensador italiano possibilita abordar questões que Althusser não aprofundou, ao mesmo tempo, que traz novidades ao cenário teórico. Destacam-se as reflexões sobre cultura, sobre a disciplina do conjuntural, sobre a importância da especificidade histórica, sobre a produtiva metáfora da hegemonia e sobre as possibilidades de

se pensar relações de classe em conjunto da noção de *blocos históricos*. A contribuição de Gramsci para os Estudos Culturais é tida como singular.

A reflexão sobre ideologia vem de longa data. A história da filosofia e das ciências humanas apresenta uma vasta galeria de pensadores que, de alguma maneira, se debruçaram sobre esse tema tão sedutor. Hegel (1770-1871), Karl Mannheim (1893-1947), Georg Lukács (1885-1971), Lucien Goldman (1913-1970), Lucien Febvre (1878-1956), Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) e Habermas são alguns deles. Por opção teórico-epistemológica e limites cronológicos, este estudo teve que abrir mão dessas ricas contribuições. Fica registrado que esse caminho foi assumido conscientemente do surgimento de possíveis lacunas na abordagem do tema.

### **1.6- Mérito e racismo como ideologia**

Para abordagem do racismo e o mérito, partimos do pressuposto de que são ideologias, portanto, precisam ser analisados a partir de um referencial teórico capaz de trazer à tona a complexidade contida no processo histórico e sua *lógica* estrutural.

Também gostaríamos de sublinhar que o mérito e o racismo não serão tratados no singular. O olhar empregado será sempre no plural, ou seja, acreditamos na variedade de ideologias racistas e sobre o mérito. O racismo e a meritocracia possuem características gerais. No entanto, são extremamente relevantes as formas pelas quais essas características gerais são modificadas e transformadas pela especificidade histórica dos contextos e ambientes nos quais elas se tornam ativas. Olhar para esses fenômenos de maneira homogênea não propicia apreendê-los na sua totalidade e complexidade.

Outro ponto que ganha importância está intrinsecamente ligado à opção teórica. A escolha pelos Estudos Culturais, em especial as contribuições dos marxistas Althusser e Gramsci está relacionada com a abordagem não reducionista das questões que concernem aos inter-relacionamentos de *raça* e *classe*. Percebemos que esses dois “*extremos*” são tratados como pólos opostos, visto que, são, de fato, imagens em reflexo um do outro, no sentido de que ambos se sentem compelidos a produzir um único e exclusivo princípio *determinante* de articulação – *raça* ou *classe* – mesmo que discordem sobre qual deles deveria receber o signo privilegiado. Na tentativa de superar esse paradigma, os Estudos Culturais têm se dedicado

teoricamente, de maneira significativa. O resgate de Althusser e Gramsci persegue esse esforço.

Detalhando um pouco mais, diríamos que a noção althusseriana de “*sobredeterminação*”, “*articulação*” e “*unidade na diferença*” contribuem de maneira fundamental para as análises que focam determinadas estruturas a partir do crivo de raça e classe. Essas categorias permitem uma investigação sem os riscos proporcionados pelos reducionismos, economicismo e a própria perspectiva teleológica do marxismo clássico.

Ainda a partir de Althusser (1985), destacamos o conceito de “*Aparelhos ideológicos de Estado*” para analisar a realidade da universidade pública brasileira, inserindo-a na reflexão sobre a *reprodução*, ou seja, como e qual é o papel de cunho ideológico praticado nessas instituições.

Reforçando o foco na educação superior, utilizamos a concepção de *hegemonia* gramsciana, com destaque para a noção de “*guerra de posições*” e “*bloco histórico*”, como grandes ferramentas para situarmos os embates sobre as cotas nas instituições públicas de ensino superior brasileiras.

## 2- Meritocracia – conceito e resgate histórico

“O mérito só existe se enaltecido por outros” (Michel de Montaigne)<sup>5</sup>

Existem várias expressões associadas ao *mérito* no vocabulário dos brasileiros: “*medalha de honra ao mérito*”, “*meritíssimo*”, “*aprovação por mérito*” e “*venceu por mérito próprio*”, “*meritório*”. Essas são as mais conhecidas, que fazem parte do cotidiano das pessoas. Geralmente, o uso dessas expressões sempre associa o mérito à valores superiores, sucesso e competência. No entanto, pouco se conhece sobre a origem dessa terminologia. Como anunciado, neste estudo aprofundaremos os significados do *mérito* e *meritocracia*, suas construções no processo histórico e seus desdobramentos no campo ideológico.

Ao darmos continuidade ao processo de pesquisa, encontramos nos estudos de Livia Barbosa (2003) grande contribuição ao debate sobre a meritocracia. Em seu livro, intitulado “Igualdade e meritocracia”, a antropóloga destaca, com precisão, alguns elementos que caracterizam o conceito de mérito.

Para a antropóloga, mérito seria “o reconhecimento público da capacidade de cada um realizar determinada coisa ou posicionar-se numa determinada hierarquia com base nos seus talentos ou no esforço pessoal” (BARBOSA, 2003, p.31). Em suas origens, a meritocracia surge como uma alternativa ao *status* herdado pelo nascimento como critério para ocupação de postos públicos. Trata-se de substituir *ascription* por *achievement*, premiando a capacidade individual e não o berço na configuração da hierarquia social.

Barbosa (2003) avança ainda mais, ao afirmar que, o mérito pode ser identificado na história de duas formas: a primeira sendo invocado como critério de ordenação dos membros de uma sociedade, apenas em determinadas circunstâncias. Na segunda forma, ele pode ser o valor “englobante”, o critério fundamental e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócio-econômica das pessoas. Neste caso, afirmaríamos o mérito como uma ideologia hegemônica, na perspectiva gramsciana. No primeiro destaque, Barbosa resgata os casos da China e do Japão como exemplos, onde desde a antiguidade os cargos políticos e administrativos eram preenchidos

---

<sup>5</sup> Montaigne, Michel de. *In 'Ensaaios*. Ed. Martins Fontes. SP, 2000.

principalmente pelo critério meritocrático. Ou seja, mesmo em sociedades onde a noção de igualdade não era estruturante, foi possível, em casos específicos, adotar o critério do mérito para a seleção. Na outra forma, a antropóloga reforça a tese do mérito como ideologia hegemônica, ou seja, são os casos, em que o universo social é fundado numa ideologia meritocrática, onde as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores. “Prestígio, honra, status e bens materiais devem ser concedidos àqueles selecionados como os melhores” (Ibid., 2003, p.31). Como exemplo, temos os EUA com destaque, entre outras sociedades ocidentais modernas, onde o modo de produção capitalista se faz presente.

Assim, a partir de Barbosa (2003), concluímos que existem sociedades onde a meritocracia é usada somente para determinados fins, e outras que são organizadas totalmente a partir da meritocracia, onde quaisquer posições sociais só devem ser ocupadas pelos melhores, com base no desempenho individual. Ou seja, existem sociedades onde a ideologia do mérito é hegemônica e outras não.

As pesquisas de Barbosa (2003), ainda indicam uma pluralidade de modelos meritocráticos, ou seja, não existe um modelo único de meritocracia que todas as sociedades devem seguir. Mesmo reconhecendo os EUA como um importante caso de construção social meritocrática, entendemos que as sociedades, com suas específicas dinâmicas históricas, desenvolvem os seus próprios caminhos na meritocracia. Países como China, Japão, França e o Brasil são exemplos disso.

Concluimos, ainda, que o debate sobre a meritocracia não surgiu com a modernidade ocidental, nem com o modo de produção capitalista. Os casos da China (período imperial) e do Japão (época Tokugawa) nos séculos XVII, XVIII e XIX comprovam isto, quando selecionavam seus quadros políticos e administrativos por mérito (BARBOSA, 2003). No entanto, reconhecemos que foi somente na época contemporânea e nas sociedades industriais modernas que a meritocracia ganhou natureza estruturante. Portanto, o mérito não deve ser relacionado somente às sociedades modernas e igualitárias.

O individualismo, categoria onde repousa a ideologia do mérito, entende que qualquer sociedade reconhece que seus membros individuais (sujeitos empíricos) diferem entre si, em termos dos resultados que apresentam no desempenho de determinadas funções,

independentemente do *status* ou do poder, ou seja, reconhecem a existência de desigualdades naturais. Esse reconhecimento, contudo, pode ser socialmente legitimado ou não mediante o estabelecimento de hierarquias apenas para um determinado domínio social. Essa seria a diferença básica entre sociedades onde a ideologia do mérito é hegemônica e outras em que o mérito é usado somente para determinados fins específicos.

Um dos pilares da meritocracia para a seleção dos “melhores” é a competição. É a partir da competição que se pode aferir o mérito/desempenho e instituir hierarquias. Para que esse intento seja atingido é condição *sine qua non* garantir igualdade de condições para a competição. Um pressuposto importante desse processo é que o sistema seja aberto a todos – *democrático* -, independentemente das origens de cada um, e que garanta, do ponto de vista jurídico e legal, acesso e condições iguais para todos. Outro elemento importante é a *objetividade*, ou seja, os processos avaliativos devem ser os mais objetivos possíveis, no sentido de medir exatamente o desempenho de cada um, sem distorções resultantes de interesse particulares ou da subjetividade dos avaliadores. Contudo, afirma Barbosa,

“(...) é importante notar que tanto essa igualdade de condições quanto a objetividade da avaliação têm uma dimensão estritamente sincrônica. Elas são consideradas somente para uma situação específica. A lógica meritocrática não computa a existência de desvantagens ou de bons desempenhos anteriores: se os indivíduos estão juntos, competindo numa determinada instância, o fato de “chegarem lá” já nivelou todos, independentemente das desigualdades de oportunidades anteriores, e a responsabilidade das agências é apenas assegurar a igualdade de condições naquela situação dada. O objetivo é igualdade de condições somente antes da competição, e não depois dela.” (BARBOSA Op.Cit., p.34).

Assim, o desempenho é resultado de processos e mecanismos intrínsecos ao ser humano, de ordem mais psicológica do que social, ou seja, é mais um produto individual do que social. Essa percepção de desempenho se respalda na forte crença na igualdade de oportunidades para todos, pela qual cada um pode exercer seu talento, e num individualismo de liberdade ilimitada, pelo qual o indivíduo dispõe de todos os recursos de que necessita independentemente de suas origens sociais, para chegar ao topo da pirâmide social por seus próprios méritos. No processo de avaliação o que se leva em conta é o resultado contra resultado, individualidade *versus* individualidade. Variáveis como educação, riqueza herdada, relações familiares e nível de renda não são utilizadas para justificar um desempenho e muito menos sua avaliação. O desempenho parece derivar apenas de disposições inatas, como inteligência, talento e esforço pessoal.

Tal raciocínio nos remete de maneira imediata ao mito do *self-made man* norte-americano, onde o herói por excelência tem seu valor básico no *self-reliance*. Trata-se do indivíduo que se fez sozinho, sem ajuda de amigos, parentes e políticos, que venceu todas as barreiras em virtude apenas de seus méritos pessoais. É essa figura que aparece sistematicamente imortalizada no imaginário norte-americano, nos mais diferentes papéis – *cowboy*, detetive imbatível, *superman*, empresário bem sucedido - e nos mais diversos cenários, mas reproduzindo sempre a mesma história, que é a saga de sua luta e, quase sempre, de sua vitória graças a seus próprios recursos interiores. Esse herói não aceita passivamente a realidade ou a imposições do sistema (leia-se sociedade). Luta e impõe-se a ela.

É a crença norte-americana no desempenho como produto de características intrínsecas das pessoas e na igualdade de oportunidades, que permite à sociedade se autodividir em *winners* e *losers* (vencedores e perdedores). *Winners* são os que conseguiram construir uma vida de independência e bem-estar e tiveram sucesso, ou seja, o reconhecimento público de seus méritos, através de salário, *status*, ascensão na carreira e celebridade. *Losers* são justamente os que não conseguiram “chegar lá”, seja este “lá” onde for. Partindo do pressuposto de que todos tiveram as mesmas oportunidades, os *losers* não podem, legitimamente, se queixar de seus resultados, mas apenas lamentar de si mesmos.

Com o objetivo de ampliar o nosso conhecimento sobre a meritocracia, recorreremos ao dicionário de política, onde o verbete sobre o tema informa que, os méritos dos indivíduos são decorrentes principalmente das aptidões-intelectivas que confirmadas no sistema escolar, mediante diplomas e títulos, viriam a constituir a base indispensável, conquanto nem sempre suficiente, do poder das novas classes dirigentes da modernidade, obrigando também os tradicionais grupos dominantes a amoldarem-se.

“Postula-se, desta forma, o progressivo desaparecimento do princípio da *ascription* (pelo qual as posições sociais são atribuídas por privilégio de nascimento) e a substituição deste pelo princípio do *achievement* (pelo qual as posições sociais são, ao invés, adquiridas graças à capacidade individual): a meritocracia se apresenta precisamente como uma sociedade onde vigora plenamente o segundo princípio.” (BOBBIO, MATTEUCCI E PASQUINO, 1992, p. 747).

Assim, a meritocracia está em sintonia com ideal de igualdade de possibilidades, do art. 6º da Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789, pelo qual os cidadãos “... podem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos, empregos públicos, segundo



sua capacidade e sem outra distinção que a de suas virtudes e inteligência” (Ibid., 1992, p. 747).

Com essa descrição, onde é associada à educação, a meritocracia também pode se interpretada como o poder da inteligência que, principalmente, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. A relação da meritocracia com a educação ainda será retomada com mais detalhes, num espaço específico deste estudo.

### **2.1- A ideologia do mérito no marco das revoluções burguesas**

A ideologia do mérito tem nas revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX um grande marco. Citamos como referência as revoluções Gloriosa Inglesa (1688), Francesa (1789), e Americana (1776). Foi no bojo dos ideais liberais desses movimentos políticos, que os princípios meritocráticos foram se conformando até se tornarem um dos grandes pilares das sociedades modernas. Portanto, não se pode estudar a ideologia do mérito sem que se faça referência ao liberalismo e seus desdobramentos no processo histórico.

De forma objetiva, vamos nos dedicar um pouco mais sobre o arcabouço liberal que tanto marcaram as revoluções burguesas. Para tanto, nos agarramos ao auxílio intelectual do pensador José Guilherme Merquior.

O liberalismo clássico, de acordo com Merquior (1991), tem um tríplice componente: a teoria dos direitos humanos, o constitucionalismo e a economia liberal. Muitos mais que uma fórmula política, o liberalismo é uma convicção, que encontrou sua expressão política mais concreta com a formação da democracia americana, cujos patriarcas combinaram, na formação da república, as lições de Locke sobre os direitos humanos, de Montesquieu sobre a divisão de poderes e de Rousseau sobre o contrato democrático. Curiosamente, é nos EUA onde a ideologia do mérito se mantém, até os dias de hoje, hegemônica, sendo inclusive, em escala mundial, o pólo disseminador mais forte.

Para Merquior (1991), dentre os pilares fundamentais do liberalismo residem dois grandes princípios. O primeiro deles é aquele que se refere à esfera da liberdade individual que é tida *a priori* como ilimitada, enquanto a capacidade que assiste ao governo de intervir

nessa esfera é tomada *a priori* como limitada. Em outras palavras, tudo o que não for proibido pela lei é permitido; desta forma, o ônus da justificação cabe à intervenção estatal e não à ação individual.

Em sua contribuição sobre o princípio constitucional, a constituição liberal estabelece uma divisão de poder (ou poderes), uma demarcação da autoridade estatal em esfera de competência, classicamente associada com os ramos legislativo, executivo e judiciário, para refrear o poder mediante o jogo de “pesos e contrapesos”. Dessa forma, divide-se a autoridade para manter limitado o poder. Assim, podemos afirmar que o liberalismo procurou tanto instituir uma *limitação* da autoridade quanto a sua *divisão*.

Dentro de um campo mais filosófico, e mais próximo do que pretendemos analisar nesse estudo, o liberalismo trouxe para o debate sua visão sobre dois pontos centrais para as democracias modernas: as noções de liberdade e de autonomia. E, nesse sentido, concentra suas forças na valorização do indivíduo.

Autonomia para os liberais é, portanto, estar livre de coerção: “implica que os outros não impeçam o curso da ação que escolhemos” (MERQUIOR, J. G., Op. Cit., p.22). A partir dessa visão se desdobram, pelo menos, quatro tipos principais de autonomia e liberdade. O primeiro tipo é a chamada *liberdade como intitramento*, que está mais relacionada com as dimensões da lei e da cultura, ou seja, que o homem será sempre individualmente situado, entranhado em posições específicas. O segundo tipo de autonomia se refere à liberdade de participar na administração dos negócios da comunidade, em qualquer nível. Seria a *liberdade econômica*, matriz ideológica do capitalismo. O terceiro é visto como a *liberdade de consciência e crença*. Esse tipo, além da sua óbvia vinculação religiosa, também foi refletido na chamada liberdade de imprensa e no direito à liberdade intelectual e artística. O quarto tipo de autonomia tem a ver com a *liberdade de realização pessoal*. Nesse contexto, as pessoas se sentem livres porque dirigem suas vidas mediante opção pessoal de trabalho e lazer. É o berço onde repousa a concepção do mérito como ideologia. É chamada, também, como liberdade individualista, ou seja, a liberdade como realização e conquista pessoais, construída com base em uma ampla privacidade, alicerçada na crescente divisão do trabalho nas sociedades capitalistas e, mais recentemente, na expansão da sociedade de consumo e do tempo dedicado ao lazer.

Foi diante do nascimento do capitalismo e suas contradições, que o liberalismo se desenvolveu, ou seja, foi oferecendo respostas aos desafios históricos colocados, que as concepções entendidas como liberais foram elaboradas, tendo como um de seus pilares, o reforço do papel do indivíduo na sociedade e, por consequência, o mérito. Riqueza e pobreza, virtuosismo, prosperidade, sucesso, desempenho, foram e, de certa forma, continuam sendo, temas muito debatidos entre os liberais. A transição de valores da prática política e da atividade guerreira para o comércio e manufatura é o pano de fundo de uma sociedade que vislumbrava a harmonia social e a prosperidade geral como resultado da busca de interesse do indivíduo.

## 2.2- Liberalismo e religião

Um aspecto que merece destaque é o vínculo dos ideais liberais com a evolução das religiões protestantes na Europa e nos EUA. Para entender melhor esse fenômeno, recorreremos à obra clássica de Max Weber (1864-1920) “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. Weber vai reforçar a tese de que um dos fatores que determinou a emergência do capitalismo foi a sua sustentação numa determinada ética desenvolvida pelas religiões protestantes na Europa. O espírito do capitalismo moderno.

Weber ao focar as suas análises no desenvolvimento do capitalismo, vai encontrar nas religiões de matriz protestante, em especial, Calvinismo, Luteranismo, Pietismo, Metodismo, e outras seitas puritanas, elementos centrais que associavam os seus traços ascéticos, ou seja, a busca do estado de graça divina ao esforço individual no mundo do trabalho. Em outras palavras, a prosperidade individual, o sucesso, a ascensão são resultados daqueles que, na busca do estado de graça, se dedicaram mais no mundo secular do trabalho. Nesse contexto, vamos encontrar, entre os religiosos, debates acirrados sobre temas como vocação, predestinação e conduta religiosa. Como resultado dessas reflexões, surge a idéia de apenas uma pequena parte dos homens ser acolhida para a bem-aventurança como meio para a glória e a majestade de Deus.

O mundo existe para a glorificação de Deus, e somente para este fim. O cristão eleito está no mundo apenas para aumentar esta glória, cumprindo seus mandamentos ao máximo de suas possibilidades. Mas, Deus requer obras sociais de cristão, porque Ele deseja que a vida social seja organizada segundo seus mandamentos (...). A atividade social do cristão no mundo é primeiramente uma atividade *in majorem gloriam Dei*. Esse caráter é assim partilhado pelo labor especializado em vocações, justificado em termos de “amor ao próximo.” (WEBER, 1987, p.75).

Assim, as boas obras como tal, empreendidas pelos eleitos, são tidas como “intenção de honrar a Deus” e uma forma de alcançar o relativo grau de perfeição cristã. Consagrava-se a concepção que o próprio Deus abençoava seus escolhidos através do sucesso em seu trabalho. A virtuosidade do homem passava pela dedicação ao mundo do trabalho.

A obtenção do estado de graça pelos protestantes se diferenciava da defendida pelos católicos, pois, não poderia ser garantida por nenhum sacramento mágico, pelo alívio da confissão, nem por boas obras isoladas. Mas apenas pela prova de um tipo específico de conduta. Disto derivou-se um incentivo para que o indivíduo metodicamente supervisionasse seu próprio estado de graça, em sua própria conduta, e assim introduzisse nela o ascetismo. Mas, como vimos esta conduta ascética significou um planejamento racional de toda a vida do indivíduo, de acordo com a vontade de Deus. Arriscamos indicar que essa seja a base ideológica daquilo que foi conhecido, mais adiante, como o *self-made man*, tão característico na classe média norte americana.

Como resultado desse processo, destacamos entre outros itens, a valorização do trabalho profissional, da habilidade, da iniciativa e da persistência. Nesse caso, o mérito tem uma valoração relacionada à trajetória religiosa.

Weber destaca que, nos dias atuais, o capitalismo se libertou de seu espírito religioso. Não existe mais a crença religiosa no “dever vocacional”. “No setor de seu mais alto desenvolvimento, nos EUA, a procura da riqueza, despida de sua roupagem ético-religiosa, tende cada vez mais a associar-se com paixões puramente mundanas, que freqüentemente lhe dão o caráter de esporte” (Ibid. 1987, p.131).

É importante ressaltar que todas as contribuições de perfil mais religioso aconteciam simultaneamente à grande ebulição dos ideais do liberalismo. Aliás, conforme nos ensina Merquior (1991), é mais conveniente mencionar *liberalismos* que *liberalismo*, tendo em vista, o amplo leque de formulações e pensadores no decorrer da história. Dentre eles, destacamos alguns nomes como: Locke, Hobbes, Rousseau, Montesquieu, Max Weber, Tocqueville, Adam Smith, Hegel, Croce, Spencer, Sarmiento, Benjamin Constant, Renan, Ortega y Gasset, Stuart Mill, Dewey, Hayek e Rawls.

### 2.3- A ideologia do mérito no Brasil

A ideologia do mérito tem como momentos marcantes no Brasil, a abolição da escravidão em 1888 e, logo em seguida, a Proclamação da República, em 1889. É a partir desse período que o ideário liberal ganha mais força, trazendo junto dele o debate sobre o individualismo e a reforma do Estado. No entanto, desde a primeira Constituição (1824), temos registros de princípios meritocráticos na legislação brasileira. Nela sinalizaram formalmente alguns fundamentos de uma sociedade igualitária e de uma ideologia meritocrática. O artigo 179, item XIV, rezava: “Todo cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos ou militares, sem outra diferença que não seja por seus *talentos* e *virtudes*” (BARBOSA, 1992, p. 49). Nesse artigo o acesso aos cargos públicos é visto como uma possibilidade para os indivíduos que tivessem *talentos* e *virtudes*. Enfim, esses são elementos da meritocracia que estão presentes na legislação, embora a Carta Magna não fornecesse instrumentos para orientar a prática social nessa direção.

De acordo com Chauí (1989), ser liberal no século XIX no Brasil significava “conservador das liberdades”, que sinalizava liberdade de produzir, vender e comprar, liberdade para fazer-se representar politicamente, por meio de eleições censitárias, isto é, reservadas aos que preenchiam as condições para ser cidadão, ou seja, a propriedade ou independência econômica, liberdade inclusive para submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica e também ser capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência.

Na Constituição de 1824 localizamos algumas das contradições liberais brasileiras. No mesmo documento que sinalizava o acesso aos cargos públicos, via meritocracia, (*talentos* e *virtudes*), também estabelecia distinção entre os indivíduos no momento da concessão do direito ao voto. Este era um direito reservado à algumas categorias. Dessa forma, encontramos, portanto, tendências inteiramente opostas. Conforme indica Carvalho (1987), o artigo 170, no item XIII, afirmava a igualdade de todos perante a lei e, no item XIV, estabelecia as bases de um sistema meritocrático para o acesso ao serviço público; e os artigos 92, 93, 94 e 95 estabeleciam os critérios para o direito ao voto, excluindo do exercício pleno da cidadania pessoas em determinadas posições sociais e de renda. Para alguns fins, essa Constituição apontava para um sistema meritocrático e igualitário; para outros, apontava para uma hierarquização baseada no *status* e na posição econômica.

Indica Barbosa (2003) que, foi em 1831 (Lei de 4-10-1831) a data da primeira lei regulamentando as regras para ingresso por concurso público no Brasil. No entanto, o próprio governo, através de decretos, criava brechas possibilitando outras possibilidades de ingressos, ou seja, na prática, o sistema meritocrático não funcionava.

Adiante, no período da República, a Constituição de 1891, em seus artigos 72 e 73, reafirma, respectivamente, a igualdade de todos perante a lei e o direito de livre acesso de todos brasileiros aos cargos públicos civis e militares, observadas as condições de capacidade especial exigidas pela lei, sendo vedada, porém, as acumulações remuneradas. Conclui Barbosa (2003) que na Carta Magna de 1891, ocorreu a mesma situação registrada na Constituição de 1824, ou seja, não se estabeleceu critérios e regras para o acesso, na prática.

Os estudos de Barbosa (2003) afirmam que na época no Império (1822-1889), a meritocracia, poderosa em países da Europa, principalmente na França e na Inglaterra, ainda era pouca difundida no Brasil. Os membros da elite política, influenciados pelos ideais liberais, eram raros e tinham como principal tarefa a luta árdua pelo fim da escravidão. Nomes como Joaquim Nabuco, Luis Gama e Barão de Mauá eram figuras de referência entre os liberais.

A monarquia brasileira, que ao mesmo tempo sustentou uma das escravidões mais violentas do mundo, esforçou-se em ter também um viés “moderno”. Em especial, no período do reinado de Pedro II (1840 - 1889), onde havia incentivo às pesquisas científicas e feiras internacionais de perfil tecnológico. No campo da política, Pedro II, no exercício do poder moderador, tinha bom relacionamento com o parlamento e, até o fim do Império, teve apoiadores, inclusive nos setores populares.

O Império brasileiro realizara uma engenhosa combinação de elementos importados. Conforme Carvalho (1987), na organização política, inspirava-se no constitucionalismo inglês, via Benjamin Constant. Bem ou mal, a Monarquia brasileira, inspirada nas idéias de Stuart Mill ensaiou um governo de gabinete com partidos nacionais, eleições e imprensa livre. Em matéria administrativa, a influência vinha de Portugal e da França, pois, eram esses os países que mais se aproximavam da política centralizadora do Império.

Entende-se que essa situação, como um dos paradoxos do período monárquico brasileiro, que, colocava o Império em um grande dilema. Ao mesmo tempo em que se consolidava um Estado monárquico, hierarquizado, baseado economicamente na exploração da mão de obra escrava, parte de sua elite política se sensibilizava pelos ideais democráticos (liberdade, igualdade e fraternidade) oriundos principalmente da França, após 1789. A questão era como compatibilizar isso tudo. Conforme indica Carvalho (1987), esse era um dos grandes desafios da elite política do Império.

Parte da elite política do Império se reivindicava moderna, mas, ao mesmo tempo, defendia a manutenção da escravidão. Escravidão essa, considerada uma das mais longas e cruéis da história da humanidade. Os negros escravos no Brasil, por muito tempo, foram considerados desprovidos de alma pela Igreja Católica e tidos como “coisa” pelos senhores de escravos. Destacamos, aqui, um trecho da obra “O Tempo Saquarema. A Formação do Estado Imperial”, do historiador Ilmar Rohloff de Mattos, que nos dá uma boa dimensão deste fato:

“Expropriados da ‘mais preciosa’ das propriedades, excluídos do ‘primeiro dos direitos’, os escravos não eram considerados pessoas, não tinham reconhecida a capacidade de praticar atos de vontade. Eram entendidos como coisas; não eram, pois, cidadãos.” (MATTOS, 1990, p.116).

Com a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889, o terreno ficou mais aberto para as idéias liberais e, evidentemente, para os princípios meritocráticos. No entanto, essas novas visões de mundo não foram incorporadas totalmente pela elite política brasileira de forma imediata. No início do período republicano, a cultura do compadrio, do empreguismo nos cargos públicos e o patrimonialismo eram hegemônicos na sociedade brasileira. Esse cenário se configura como um grande obstáculo para o exercício da meritocracia.

A implantação da República, em 1889, proporcionou grandes debates na arena política de projetos para o Brasil. Carvalho (1987) coloca que nesse contexto, existiam, pelo menos, três correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo. As três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais da República, até a vitória da primeira delas, por volta da virada do século.

De forma sintética, poderemos afirmar que o jacobinismo, muito influenciado pelas idéias de Rousseau, idealizava a sociedade dentro de um modelo da democracia clássica, na defesa da utopia da democracia direta, do governo por intermédio da participação direta de todos os cidadãos. O positivismo, ligado às idéias de Augusto Conte, possuía ingredientes utópicos ainda mais salientes. A república era vista dentro de uma perspectiva mais ampla, que postulava uma futura idade do ouro, em que os seres humanos se realizariam, plenamente, no seio de uma humanidade mitificada. No caso do liberalismo, a utopia era a de uma sociedade composta por indivíduos autônomos, cujos interesses eram compatibilizados pela mão invisível do mercado. Poderíamos, ainda, destacar outro grupo importante, que era mais compartilhado entre os militares. Nesse caso, se constituíram a partir de um racha entre os positivistas. Os militares se diferenciando do segmento mais ortodoxo da doutrina de Conte defendiam a utopia do soldado cidadão, defensor da pátria-mãe redentora.

É importante ressaltar que, como discurso, as ideologias republicanas faziam parte do fechado círculo das elites educadas e assim permaneceram por muito tempo. Compartilhavam desse debate, funcionários públicos, fazendeiros, abolicionistas, profissionais liberais, intelectuais, militares de alta patente, políticos, comerciantes e chefes de família abastadas. Carvalho, em seu estudo (1987), destaca alguns nomes desse círculo político: Silva Jardim, Lopes Trovão, Aristides Lobo, Benjamin Constant, Rui Barbosa, Artur Azevedo, Olavo Bilac, Pardal Mallet, Raul Pompéia, Barata Ribeiro, Lauro Sodré, Marechal Floriano Peixoto, Marechal Deodoro da Fonseca, Marechal Hermes, Francisco Glicério, Campos Sales, Prudente de Moraes, Assis Brasil, Júlio de Castilhos, Alberto Sales e outros. Dessa forma, o movimento republicano brasileiro era constituído de uma frente ampla de interesses, mas que se uniam na idéia de povo e de pátria. Inclusive, muitas dessas lideranças citadas acima, tinham atuação antiga na causa, tendo assinado o manifesto republicano de 1870, ainda no período do Império.

Embora o debate sobre os ideais republicanos permeasse por todo o país, era na cidade do Rio de Janeiro o palco das maiores disputas.

“O Rio de Janeiro dos primeiros anos da República era a maior cidade do país, com mais de 500 mil habitantes, capital política e administrativa, estava em condições de ser também, pelo menos em tese, o melhor terreno para o desenvolvimento da cidadania.” (CARVALHO Op. Cit. p.13).



Dessa forma, acontecimentos por mais banais que fossem, assumiam importância desmedida em função da ressonância produzida pela situação privilegiada do Rio de Janeiro. Qualquer fato político reverberava pelo país inteiro, principalmente considerando que, o poder republicano era descentralizado e se consolidava a partir das oligarquias dos estados. O domínio era local e a participação no poder nacional se dava em acordo das oligarquias. Assim, se configurava a sustentação dos governos que representavam as forças dominantes do Brasil agrário.

A República, ou os vitoriosos da República, como indica Carvalho (1987), fez muito pouco em termos de expansão de direitos civis e políticos. Do ponto de vista econômico, muitas das propostas de cunho liberal já tinham sido contempladas no final do Império. Em destaque, a Lei de Terras de 1850, que liberava a propriedade rural, a Lei de Sociedades Anônimas de 1882, liberara o capital, eliminando restrições à incorporação de empresas. A própria abolição da escravidão em 1888. A liberdade de manifestação de pensamento, de reunião, de profissão, a garantia da propriedade, tudo isso era parte da Constituição de 1824. A respeito dos direitos políticos, as inovações republicanas referentes à franquia eleitoral, resumiram-se em eliminar a exigência de renda, mantendo a de alfabetização. Para se ter idéia, o aumento da participação no processo eleitoral indireto da República foi somente de um pouco mais de 1%, em 1894, em relação ao período imperial (Ibid, 1987). O voto censitário era a regra. Com finalidade social, antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava confiar sua preservação. No Império, como na primeira República, foram excluídos os pobres (seja pela renda ou pela exigência da alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade, a maioria dos negros e indígenas. Concluindo, ficava de fora da sociedade política a grande maioria da população.

Um dos debates mais relevantes entre os republicanos e que deve ser destacado nesse estudo, foi sobre os conceitos de pátria e cidadania. Vistos de maneiras distintas, o conceito de pátria reforçava ideais de família, harmonia, integração, comunidade, afetividade. Já a concepção de cidadania, remetia aos aspectos racionais, instrumentais, individualistas, conflituos, calculistas, de pactuação, de defesa de interesses, de contrato. O início da República no Brasil se deu a partir da disputa dessas duas visões. O fato é que o setor vitorioso da elite civil republicana ateve-se, estritamente, ao conceito liberal de cidadania, mas, ao mesmo tempo, criou vários obstáculos à democratização, frustrando assim, os anseios

da população. Não havia fórmula viável de combinar os aspectos integrativos com os contratuais de cidadania. O desenrolar desse processo acabou desaguando na idéia do Estado como a fonte das soluções da sociedade.

“A reação, pragmática antes que ideológica, a esta situação por parte dos que se viam excluídos do sistema foi o que chamamos de estadania, ou seja, a participação, não através da organização dos interesses, mas a partir da máquina governamental, ou em contato direto com ela.” (CARVALHO. 1987, p. 65).

O Estado aparece como algo a que se recorre, como algo necessário e útil, mas que permanece fora do controle, externo ao cidadão. Ele não é visto como produto de concerto político, pelo menos de um concerto em que se incluía a população. É uma visão antes de súdito que de cidadão, de quem se coloca como objeto da ação do Estado e não de quem se julga no direito de influenciar.

É com foco na atuação do Estado, no início da República, que percebemos como a prática patrimonialista, ou seja, da privatização do público, se evidencia na sociedade. É recorrente na historiografia, a primeira República ser lembrada como o momento da busca do emprego público e de favores do Estado. Era comum, entre os próprios governantes e pessoas influentes na sociedade, a solicitação de benefícios. O arquivo de Rui Barbosa é exemplar: durante seu período como Ministro da Fazenda (15-11-1889 a 21-01-1891), talvez mais da metade da correspondência que recebia se referia a pedidos de favores e empregos. Em estudos feitos por Carvalho (1987) verificou-se nas correspondências de Rui Barbosa um total de 2.529 cartas e telegramas solicitando empregos, promoções e transferências no âmbito do serviço público. Essa realidade foi um dos maiores entraves para a introdução da ideologia do mérito no Brasil, que tem, entre seus pilares, a fé no desempenho do indivíduo e na seleção dos mais capazes. Um Estado que tinha como critério o favorecimento para a constituição de parte da sua estrutura administrativa, é um obstáculo significativo para o perfil de impessoalidade, exigido pelas administrações dos Estados modernos. O exercício patrimonialista era tão presente, que num país em que a visibilidade do governo era grande, em que a procura do emprego público era intensa, em que o favor e a proteção dos amigos determinavam a ascensão política, não aceitar posições de poder era quase um ato de heroísmo cívico, era a rejeição de uma prática “universal”.

Diante desse quadro social, os liberais mais ortodoxos chegaram ao ponto de reproduzirem um olhar pessimista sobre o futuro do país. Alberto Sales, grande pensador

liberal, dizia, por exemplo, que o brasileiro era muito sociável, mas pouco solidário. “Sua sociabilidade e extroversão davam-se nas relações pessoais e nos pequenos grupos. Faltava-lhe o individualismo dos anglo-saxões, responsável pela capacidade de associação desses povos.” (CARVALHO, 1987, p. 150). Para ele, era a consciência da individualidade, dos interesses individuais, que constituía a base da capacidade associativa. Outro intelectual liberal importante como Silvio Romero (1851-1914), afirmava que no Brasil (e nas culturas ibéricas em geral), predominava a família, o clã, o grupo de trabalho, ou mesmo, o Estado. Em termos coletivos, o resultado era a falta de organização, de solidariedade mais ampla, de consciência coletiva. No domínio específico da política, a consequência seria uma orientação voltada para o emprego público, o fisiologismo. Em contraste, o individualismo leva à iniciativa privada, ao espírito associativo, à atividade produtiva, à política de participação, à felicidade pessoal.

Alberto Sales (1857-1904) e Silvio Romero elaboraram uma posição que era a de quase todos os pensadores representantes do liberalismo burguês no país, de Teófilo Otoni (1807-1869) a Tavares Bastos (1839-1871), Mauá (1813-1889), André Rebouças (1838-1898) e Joaquim Murinho (1848-1911). Todos reclamavam da falta do espírito de iniciativa, do espírito de associação, do espírito empresarial burguês. Criticavam a excessiva dependência em relação ao Estado como regulador da atividade social e a obsessiva busca do emprego público.

Até mesmo os positivistas tinham o mesmo diagnóstico. Anníbal Falcão (1859-1900), por exemplo, defendia que o Brasil, junto de outros povos ibéricos, caracterizava-se pela sociabilidade, pela predominância dos aspectos morais, afetivos, integrativos e colaborativos. “Povos de tradição protestante eram individualistas, egoístas, voltados para aspectos materiais, para a ciência, para a competição.”<sup>6</sup> (Ibid. 1987, p. 151).

O avanço liberal não foi acompanhado de avanços, em mesmo grau, na liberdade e na participação. O Estado republicano perdeu os restos de elementos integrativos, mesmo que hierarquizados, que o Estado monárquico tinha, sem adquirir a base associativa do Estado

---

<sup>6</sup> Os positivistas, diferentemente dos liberais, entendiam que a ausência do individualismo era uma característica positiva da sociedade brasileira.

democrático. Não era *fraternitas nem societas*. Liberalismo não é sinônimo de democracia. “Assim, histórica ou materialmente, a República exprime a realidade concreta de lutas socioeconômicas e os arranjos de poder no interior da classe dominante.” (CHAUÍ, 1989, p.43).

Como realçamos anteriormente, a ausência de alguns pilares do liberalismo na sociedade brasileira, dentre eles o individualismo, fez com que, mesmo na primeira República, onde os liberais tinham sido vitoriosos, a ideologia do mérito não prevalecesse. A ascensão social se dava, majoritariamente, pelo fisiologismo, a partir de favores do Estado, pela indicação de amigos na busca do emprego público. Não havia concurso público para a ocupação dos cargos da estrutura do Estado. Tudo era ocupado pelas oligarquias e suas indicações. O critério não passava pela seleção dos “melhores” (mérito), mas por quem fosse capaz de manter a sociedade nos mesmos parâmetros. São os “donos do poder”, mantendo com os cidadãos relações pessoais de favor, clientela e tutela, e praticando a corrupção sobre os fundos públicos. “Do ponto de vista dos direitos, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado.” (Ibid. 1989, p.95). Contudo, esse estado de coisas, já sofria grandes críticas no seio da sociedade. Há casos, como o da Casa da Moeda, na gestão de Ennes de Souza, que só empregava as pessoas avaliando desempenho e mérito, e nunca se orientava por indicações, causando inclusive constrangimentos para o Ministro da Fazenda Rui Barbosa (CARVALHO, 1987). Dialogando com o cineasta sueco Bergman, era o “ovo da serpente”.

Esse quadro foi realmente superado após a revolução de 30, onde o Brasil, mobilizado pelos anseios da modernização via indústria, se viu compelido a construir uma estrutura de Estado mais eficiente para enfrentar os obstáculos que se avistavam. Era necessário constituir quadros para dirigir o país e as empresas. Para isto, o sistema educacional precisava ser ampliado. É a partir desse momento que a meritocracia começa a ser aplicada na sociedade, de fato.

### **Concurso público**

Com o intuito de um breve resgate histórico sobre a introdução do instituto do concurso público no Brasil, auxiliado pelos estudos de Barbosa (2003), chegamos a conclusão

que a meritocracia foi, aos poucos, sendo tomada como o único critério de ascensão na estrutura pública.

Como destacado antes, no Brasil Império, o desempenho de funções públicas dava-se por meio de delegação, direta ou indireta, do Imperador. Tinha-se apenas o exercício de cargos sob a modalidade “em confiança”, podendo o Imperador admitir ou exonerar funcionários públicos, de acordo com sua conveniência. O estamento a serviço dos interesses monárquicos, os burocratas ou funcionários do Imperador estavam encarregados não somente da imposição das teses jurídicas, mas, também, do funcionamento do sistema civil e fiscal. Seus serviços eram cargos e tais cargos podiam ser adquiridos ou por um favor do monarca ou por compra (os gastos com essa aquisição sendo fartamente compensados pelo uso dos privilégios do cargo e pela corrupção).

Em acordo com afirmação já feita neste estudo, a primeira Constituição da República, em 1891, no governo de Marechal Deodoro da Fonseca, manteve o sistema de contratação e exoneração dos funcionários públicos, via Decreto. Esse fato demonstra como as oligarquias não abriam mão das indicações para o serviço público, para se perpetuarem no poder.

Freitag (2007) destaca que a Revolução de 30 trouxe aspirações para a modernização industrial e urbana que se desdobraram em novas necessidades para o Estado brasileiro, necessidades essas, que não podiam ser atendidas pelas velhas oligarquias rurais. Em 1934, após a eleição de Getúlio Vargas, uma nova Constituição foi promulgada. Seu artigo 170, §2º, estabelecia o processo para o provimento de cargos públicos. Essa medida retoma a primazia do concurso para provimento de cargos públicos no Brasil, mas de fato, só na Constituição de 1967, durante a ditadura militar, foi tornada válida a obrigatoriedade do concurso público, para o ingresso em todos os cargos, exceto para os cargos em comissão (cargos de confiança), preceito mantido pela atual Constituição de 1988.

É importante frisar que, do ponto de vista administrativo e ideológico, não é a existência de um dispositivo como o concurso que garante que um determinado sistema seja meritocrático. Barbosa (2003) explica que nos EUA, por exemplo, existem sistemas meritocráticos que não selecionam as pessoas por esse mecanismo, e sim pelo desempenho já comprovado em determinadas tarefas ou pelo currículo. No Brasil, ironicamente, o concurso

público se tornou sinônimo de meritocracia, visto a grande demanda e, conseqüentemente, disputa acirrada pelo emprego público, onde a estabilidade está garantida, na forma da Lei.

#### **2.4- Ideologia do mérito e educação**

O intento deste estudo, a seguir, é o de resgatar a trajetória da meritocracia no sistema educacional brasileiro. Descrever os momentos mais marcantes desse processo, ressaltando a relação Estado e sociedade, numa perspectiva que aponte os avanços e retrocessos da ideologia do mérito no Brasil.

Partimos do pressuposto que a disputa pela hegemonia do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas. Não foi por acaso que a Revolução Francesa, em suas várias fases, tornou-se um exemplo clássico de tentativa de manipular os sentimentos coletivos no esforço de criar um novo sistema político, uma nova sociedade, um homem novo. Nesse sentido, para a Revolução Francesa, educação pública significava acima de tudo isto: formar as almas.

No Brasil, o processo foi semelhante. Mesmo que nas terras brasileiras não tenha ocorrido uma “revolução burguesa”, onde a ruptura com a ordem anterior tivesse ocorrido, o capitalismo e os valores assumidos pela burguesia foram exitosos. Para que esse sucesso fosse possível, a escola foi fundamental.

A educação estatal no Brasil não vem de longa data. Na época da Colônia era a Igreja Católica, através da Companhia de Jesus, que, praticamente, monopolizava a iniciativas educacionais, por parte dos portugueses.

De acordo com Freitag (2007), a escola comandada pela Igreja tinha, declaradamente, como principal tarefa, subjugar pacificamente a população indígena e tornar “dócil” a população escrava. Assim, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante (donos de terras e representantes da coroa), da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção, que alimentava o modelo econômico agroexportador, em vigor.

Como a monocultura latifundiária exigia o mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho no período colonial. E a mão de obra se compunha quase que exclusivamente de escravos trazidos da África. Assim, a escola era isenta da tarefa de colaborar para a reprodução da força de trabalho, seu esforço era o do domínio das mentes, da inculcação da fé católica e da introdução dos valores do colonizador. Os objetivos da Igreja se configuraram na reprodução das relações de dominação e da reprodução ideológica.

Em relação ao nível superior, até o começo do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil, nos reais colégios dos jesuítas. Nos estudos de Anísio Teixeira sobre as origens do ensino superior no Brasil, os dados são relevantes, na Universidade de Coimbra graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.

“O brasileiro na Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da Universidade.”

Não se pode, assim, até a Independência, distinguir o brasileiro do português, quando membros da classe dominante. (...) a identificação cultural continua durante o Império, não se podendo, a rigor, fazer distinção formal entre as duas culturas, senão depois da República.” (TEIXEIRA, 1989, p. 65).

Com a independência, inicia-se um movimento pela criação de universidades no Brasil, mas a Coroa, sempre resistiu, argumentando que o Brasil ainda não estava preparado, culturalmente, para uma instituição desse perfil. Assim, o Império preferiu a criação de cursos isolados para atender a sua elite em formação. Para efeito de registro, informamos que não faltaram sugestões, projetos e planos. Somente sobre universidade, entre 1808 e 1882, nada menos de 24 projetos se contam, sendo os dois últimos os sugeridos por Rui Barbosa, em 1882. É sintomático que a primeira universidade brasileira só foi fundada na primeira República no início do século XX. “Desde a transmigração da família real até a República, são repetidos e numerosos os apelos para a criação da universidade, mas todos recebidos com recusa direta ou com silêncio e indiferença.” (TEIXEIRA, Op. Cit., p. 67).

Quanto ao ensino básico, além das escolas administradas pela Igreja, destacamos a criação do Colégio Pedro II por iniciativa do então Ministro da Justiça e Interino Bernardo Pereira de Vasconcellos que, através de Decreto em 1837, converteu o Seminário de São Joaquim no único colégio de instrução secundária oficial do país, servindo de modelo ou norma aos demais estabelecimentos já instituídos no Rio de Janeiro. Recebeu este nome em

homenagem ao Imperador-Menino. Embora fosse um educandário oficial, o decreto de sua fundação permitia que se cobrasse um honorário dos alunos, a título de ensino. No plano de estudos proposto para o Colégio pelo regulamento de 1838, predominavam os estudos literários. O aluno que concluísse o curso secundário recebia o diploma de bacharel em letras, título que garantia a matrícula nas instituições de ensino superior do Império, independentemente da prestação dos exames de preparatórios. A inauguração solene das aulas ocorreu em 25 de março de 1838.

Ainda sobre o sistema educacional no período da Colônia e Império, a avaliação de Anísio Teixeira é categórica:

“O desenvolvimento da educação e do ensino superior no Império constituem exemplos de quanto uma elite, identificada com a Metrópole colonizadora e habituada à submissão a ela no seu sistema de valores (...). Imobiliza-se, com efeito, durante o período do Império, o desenvolvimento educacional, mantendo-se ao longo do século XIX as condições educacionais da Colônia, com um modestíssimo acréscimo de ensino primário, seguido de escolas secundárias e um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais, em meia dúzia de instituições nacionais isoladas e de tempo parcial.” (Ibid., 1989, p. 71).

As primeiras universidades no Brasil foram criadas no início do século XX. Em 1920, fruto da fusão da Escola Politécnica e a de Medicina do Rio de Janeiro com a Faculdade de Direito da capital, cria-se a Universidade do Rio de Janeiro. Em 1927 surge a Universidade de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. Com a revolução de 30, se rompe com a situação imobilista anterior e logo em 1931 promulga-se o Estatuto da Universidade Brasileira. Em 1934 surge a Universidade de São Paulo, congregando, além das escolas tradicionais, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação e o Instituto de Artes. Em 1937 reorganiza-se a Universidade do Rio de Janeiro, como Universidade do Brasil, com a Faculdade de Filosofia e, depois, a escola de economia e outras mais.

De maneira sintética, podemos afirmar que a tradição do ensino superior brasileiro, antes da universidade, foi a de escola superior isolada, de tempo parcial, com professores e estudantes reunidos em certos períodos diários para um curso de conferências (aulas), que pela avaliação de seus alunos, eram boas, senão notáveis.

Numa posição de defesa da meritocracia, Anísio Teixeira (1989) vai justificar a eficiência dessas escolas nos seus quadros de professores, que eram escolhidos por concurso público e competitivo que, de acordo com o pensador, requeria estudos prolongados e uma



aptidão superior para a tarefa acadêmica. Essa tradição de qualidade, de certa forma, se estendeu às recém criadas universidades.

Retomando o foco no ensino básico e em acordo com vários pensadores da educação, podemos afirmar que a Escola predominante até os anos trinta é de perfil tradicional, visto que, do ponto de vista pedagógico, essa Escola reforçava a conformidade e a aceitação da autoridade que a criança já aprendera inicialmente em casa, no seio da família patriarcal, hierarquizada e autoritária. A violência institucionalizada da escola, com a vara de marmelo, a palmatória, os grãos de milho nos joelhos, a mais pura repressão pela violência física, punia e prevenia a discordância e a não conformidade. A cópia, a decoração, a repetição da “verdade revelada” pronta, transmitida pelo professor, incumbiam-se de moldar os procedimentos do indivíduo. Assim “instruído”, ele estava sendo preparado para viver em sociedade, isto é, para obedecer, concordar, aceitar, conformar-se, cultuando as virtudes fundamentais que a sociedade, tomada como única, contemplava. Para além dos castigos “corretivos” ficavam os prêmios para o educado ou reeducado: uma inclusão tranqüila na sociedade vigente, na condição apropriada à sua classe. Não é de se estranhar que a Igreja e as religiões, em geral, tenham desempenhado papel preponderante na formulação e execução da pedagogia que mais eficientemente desenvolvia o papel destinado à Escola nesse sistema.

“A escola autoritária tradicional eliminava o pensamento crítico sem subterfúgios, amparada na conformidade total entre suas práticas e os procedimentos da família tradicional (dominação autoritária de pais sobre filhos, marido sobre mulher, etc.) e da sociedade de classes (dominação das classes econômica e politicamente fortes sobre as classes pobres, repressão religiosa-política sobre qualquer forma de dissidência etc.).” (ROSSI, 1980, p. 27).

É após a Revolução de Trinta que a educação brasileira vai sofrer grandes transformações. A chegada ao poder de uma nova elite, sob o comando de Getúlio Vargas, movida por um novo projeto de Brasil, será responsável pela industrialização do país e o rompimento com a República “Velha”. As novas iniciativas, tanto na política como na economia, proporcionaram também novos desafios e idéias para a educação no Brasil. É junto desse processo que a meritocracia se apodera do sistema educacional brasileiro.

O capitalismo brasileiro, com a Revolução de Trinta, inaugura uma nova etapa: a sua fase de industrialização patrocinada pelo Estado ou, como é conhecido pelos economistas e historiadores, o processo de substituição de importações.

O processo de substituição de importações teve, entre suas principais características, o fortalecimento da indústria nacional para a produção de bens de consumo. Esse processo, além produzir uma diversificação da produção, relativizou o poder dos cafeicultores originários da primeira República e fortaleceu outros grupos econômicos, especialmente uma nova burguesia urbano-industrial.

Freitag (2007) e Cury (1986), em seus estudos, afirmam que a classe, até então hegemônica, dos latifundiários cafeicultores é forçada a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente. Em consequência dessa nova situação, há uma reorganização da estrutura do Estado brasileiro. E a área da educação é uma dos setores mais sensivelmente tocados.

A educação há de refletir as acomodações, as alianças e as lutas dos grupos em jogo. Por isso, nessa circunstância histórica em especial, os matizes ideológicos não podem ser sumariamente generalizados. A defesa do “ideário liberal” foi o meio encontrado a fim de “funcionalizar” o “desajuste” entre as forças sociais emergentes e harmonizar os antagonismos com os ideais de paz social, harmonia entre as classes, luta contra o “atraso social” e econômico e generalização do bem-estar.” (CURY, 1986 p. 10).

Alterando o perfil das instituições de ensino brasileiras, que até então era quase que totalmente privado, assistiremos uma atuação forte do Estado brasileiro, numa perspectiva de ampliação de sua ação na sociedade civil.

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, como um grande ponto de partida. Em 1934 a nova Constituição (Art.150, a) estabelece a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação, que coordene e supervisione as atividades de ensino, em todos os níveis. Assim, são regulamentadas as formas de financiamento da rede oficial de ensino, em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (Art.156), determinando-se, ainda, as competências dos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (Art. 150). Implanta-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. O ensino religioso torna-se facultativo. Em 1937, na Constituição do Estado Novo, é introduzido o ensino profissionalizante, previsto antes de qualquer coisa, para as classes “menos privilegiadas” (Art. 129). “Dispõe ainda esse Artigo de Lei que é obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados membros” (FREITAG, 2007, p. 90).

O novo cenário explicitava que o mundo do trabalho, em especial nos seus vários ramos da indústria, exigia uma maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e, portanto, um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou do café. O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam. Dessa forma, essa nova força de trabalho precisa ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes. Freitag (2007) descreve, de maneira objetiva, esse processo de recrutamento.

Evidentemente não será fornecida pela classe dominante, na qual continuam figurando, mesmo com seu poder reduzido, a velha aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova burguesia industrial em ascensão. Preocupada em formar seus quadros dirigentes em escolas de elite (na maioria ainda particulares) esta classe não revela interesse pelo ensino técnico. A força de trabalho adicional também não poderá ser buscada nos setores médios e baixos da burguesia e da pequena burguesia ascendente, preocupada em ocupar as vagas do ensino propedêutico, a fim de alcançar um título acadêmico (uma das forças em ascensão). Pelo grande déficit educacional nas áreas rurais, também não será o campesinato que fornecerá os elementos que, qualificados pela escola, promoverão o desenvolvimento industrial. Resta a reduzida classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi e desqualificadas, ou seja, “o exército industrial de reserva.” (Ibid. 2007, p. 93-94).

No campo ideológico, no que diz respeito à educação, temos um novo quadro em ascensão. Em atendimento à nova conjuntura político-econômica, onde a industrialização e urbanização davam o tom, surgem iniciativas inovadoras na área da Educação. Nesse contexto, a iniciativa mais relevante foi o movimento de educadores “pioneiros”. De acordo com Saviani (2009), foi a partir desse movimento, com a implementação da sua proposta de “Escola Nova”, que a meritocracia teve mais presença e se tornou hegemônica na Educação brasileira.

O marco histórico desse movimento se deu no momento do lançamento de seu manifesto, em 1932, que foi batizado como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse documento foi redigido por 26 educadores renomados, dentre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Roquete Pinto e Cecília Meireles; e tinha como mote, o lema: “Educação não é privilégio” (Manifesto dos Pioneiros de 1932. Em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>). Acesso em 15 de junho de 2010.). De forte influência liberal, o manifesto continha propostas que defendiam desde a ampliação, via estado, da rede pública de educação, numa perspectiva de construção de um sistema nacional de educação; passando pelo fim dos privilégios econômicos da

minoria, da formação universitária para os professores; a construção de uma escola única e comum; até a defesa da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, pelo Estado brasileiro.

De acordo com Saviani (2009), o cenário educacional observado pelos “pioneiros”, no início do século XX, não condizia com os desafios futuros da industrialização e apontava alguns problemas, tais como: alto índice de analfabetismo, desistência escolar e a inexistência de uma educação básica comum. Assim, estava caracterizado que os ideais da “Escola Nova” tinham grandes obstáculos a superar.

Em oposição ao ensino tido como “tradicional”, os pioneiros diziam que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. Segundo o manifesto, a causa principal dos problemas da educação está “na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação”. O grupo dos 26 educadores defendia novos ideais de educação e lutava contra o empirismo dominante. Em função disso, os “pioneiros” apostavam “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares”.

O viés liberal do manifesto se expressava na concepção de “educação nova”, que propunha “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social”. Ou seja, a finalidade era ter um “ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.” (Manifesto dos Pioneiros de 1932. Em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em 15 de junho de 2010.).

Cunha (2007), em “A universidade temporã”, indica que um dos núcleos ideológicos de formulação da “escola nova” era Associação Brasileira de Educação - ABE, que tinha, entre suas fileiras, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. A ABE foi fundada em 1924 e se referenciava nas políticas educacionais advindas dos Estados Unidos, em detrimento da influência francesa, que sempre foi muito forte no Brasil, até então.

Sobre Fernando de Azevedo (1894-1974), jornalista de “O Estado de São Paulo”, Cunha (2007) ressalta que representava uma corrente do liberalismo brasileiro, denominada

de “elitista”. Em decorrência disso, sua preocupação, no que tange à educação, era voltada para a formação escolar das camadas médias e das elites dirigentes. Já a respeito de Anísio Teixeira (1900-1971), destaca-se o fato de ser filho da oligarquia baiana e que, após uma viagem a Nova Iorque, em 1929, teve a oportunidade de conhecer a Universidade de Columbia, onde lecionava John Dewey (1859-1952), adepto do liberalismo igualitarista. Impressionado com o pensamento pedagógico lá ensinado, Anísio Teixeira matriculou-se em um curso de especialização em educação, aderiu ao pensamento de Dewey e, ao retornar ao Brasil, se tornou o seu tradutor.

Com a revolução de 1930 houve um ambiente favorável à divulgação do pensamento de Dewey. Anísio Teixeira começou dentro da ABE a defender a corrente do liberalismo igualitarista, ação esta, que o tornou seu principal representante. Em 1931, Anísio Teixeira passou a trabalhar no recém criado Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, que também sediava a ABE, foco irradiador de novas idéias no campo da educação, no período getulista.

Influenciados fortemente pelo liberalismo norte-americano, que tem na meritocracia um dos seus pilares, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo vão introduzir fortemente na educação brasileira, através da “escola nova”, valores que realçam a defesa do indivíduo, a liberdade de iniciativa, a competição e a igualdade perante a lei.

Unidos na luta contra a continuidade da Escola Tradicional, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo assumiam pertencer a linhagens teóricas diferenciadas em suas formações. Na opinião de Cury (1986), o pensamento de Anísio Teixeira não se identifica e nem se uniformiza com o de Fernando de Azevedo. O primeiro sofrerá, mais nitidamente, a influência do pensamento de Dewey, que o tornará um defensor da escola democrática, única, aberta a todas as classes e camadas, enfim, a escola que produz o “homem-novo”. O segundo terá no pensamento de Durkheim sua maior influência. Os ensinamentos do sociólogo francês levarão Fernando de Azevedo a ser mais reticente quanto às possibilidades das “massas”. O educador brasileiro acentuará mais o aspecto da formação das elites. Nesse sentido, acredita que a educação aloca os indivíduos conforme seus dons e os diferencia, e com isto dá coesão ao todo social. “Uns para o trabalho manual, outros para a produção intelectual e a todos a possibilidade da mobilidade e ascensão social.” (Ibid., 1986, p. 21).

Como afirmamos anteriormente, o alvo principal dos “escola-novistas” era a Escola Tradicional, em especial, as teses da Igreja Católica. Do ponto de vista pedagógico, Saviani (2009) nos ilumina sobre as distinções a respeito das propostas colocadas. Para o pensador, estão em disputa dois perfis: um seria a “*pedagogia da essência*”, ligada à Escola Tradicional. Esta seria fruto do primeiro momento da burguesia no poder, onde reinaria uma igualdade formal em que a escola seria proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. A outra seria a “*pedagogia da existência*”, proposta pelos adeptos da Escola Nova, onde a burguesia estaria menos interessada nos ideais universais e mais voltada para os seus próprios interesses. Seria uma pedagogia, conforme Saviani (2009), direcionada para a legitimação das desigualdades, da dominação, da sujeição e dos privilégios. Uma pedagogia de cunho meritocrático.

“Com base nesse tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais, os homens são essencialmente diferentes e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.” (SAVIANI, 2009, p. 38).

Cury (1986), diante do embate entre as duas propostas para a educação brasileira, assume uma posição diferenciada de Saviani (2009) e vê na posição dos Pioneiros e sua Escola Nova traços mais progressistas do que a posição conservadora dos católicos. Para Cury (2006), a proposta dos Pioneiros, de alguma forma, abria às camadas médias e às classes populares maiores oportunidades de acesso à escola.

“A versão ideológica dos Pioneiros representa a adaptação da política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtivas, bem como a adaptação do capitalismo dependente periférico pela reforma educacional dentro do processo de urbanização.”

“A versão ideológica do grupo católico representa a continuidade da política educacional adequada ao modelo oligárquico, na medida em que torna a defesa da escola particular o núcleo da reprodução cultural das classes mais ricas. Ao mesmo tempo, representa o setor mais organizado na luta anti-comunista, desconfiada da participação popular na política.” (CURY, 1986, p.25).

Com a incorporação das propostas da Escola Nova por parte do Governo de Vargas, assistimos a ideologia do mérito se tornando hegemônica, no campo da educação, através da intervenção do Estado. Com a defesa da escola aberta, o Estado, em especial o Ministério de Educação e Saúde - MES assume como nova autoridade educacional, apoiado por outras instituições que, em nome da “*democracia social*”, aposta na escola pública como a grande oportunidade de abrir a todos, sem qualquer distinção, as portas do saber pragmático, pelo

qual se imporá uma “*democracia da competência*”. Essa concepção fica explícita nos escritos do Pioneiro e “*escola-novista*” Lourenço Filho:

“Mas é também a diferenciação, que não pode ter outra base, lógica e justa, senão o conhecimento, o estudo e aproveitamento das capacidades de ação de cada indivíduo. (...) a escola nova não deixa de ser individualista, se por individualismo quisermos entender a “*concepção de ordem social*”, com o máximo de liberdade para a iniciativa individual e o mínimo de constrangimento imposto pelo Estado.” (Ibid., 1986, p. 91).

A meritocracia na educação é também reforçada a partir da defesa do “*princípio da obrigatoriedade*” feita pelos “*escola-novistas*”. Para eles, a presença das camadas populacionais carentes de recursos e o próprio sentido democratizante da escola única, demonstram, necessariamente, o princípio igualitário da gratuidade. Repelindo as elites firmadas por diferenciação econômica. Os Pioneiros acreditavam que a formação das elites deveria basear-se somente na diferenciação das capacidades dos indivíduos, segundo suas aptidões naturais, selecionando-se os mais “*competentes*”. Dessa forma, se permitiria a renovação das elites que, por sua vez, daria nova expressão às outras necessidades e ideais. Esse apelo meritocrático está explícito no próprio Manifesto de 1932 assumido pelos Pioneiros: “Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa.” (Manifesto, p. 64 apud CURY, 1986, p. 94).

Como se pode perceber, os princípios da Escola Nova estavam em sintonia com a concepção liberal da educação e a ideologia do mérito, onde a escola está preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença e, assim, revelar e desenvolver em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. O liberalismo afirma que a vocação (que a escola tem capacidade de despertar e desenvolver) é a realização individual para a construção do progresso geral. De acordo com Cunha (1977), é assim que a escola liberal pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual.

O auge da Escola Nova se deu no início dos anos 60, onde se consagrava nacionalmente uma grande expansão da rede pública de ensino no Brasil. Não é sem motivos que a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) foi criada em 1961. A partir da chegada ao poder dos militares, em 1964, os ideais da Escola Nova passam a ser menos importantes e outras contribuições e ajustes no campo da educação começam a surgir. Se na

escola Tradicional o foco era no professor, na Escola Nova os olhares se transferiram para o aluno, nos novos tempos da Tecnocracia, o método, o processo administrativo, a racionalidade técnica e o produtivismo passam a ser os mais importantes.

É necessário ressaltar que a meritocracia na educação não foi deixada de lado, mas com a tecnocracia foram acrescentados à ela, novos mecanismos de cunho ideológico, com a mesma finalidade, ou seja, selecionar “os melhores” para a constituição de nova elite nacional, mais ajustada aos novos desafios do capitalismo, em vigor. Os “tecnocratas da educação” tinham como principal objetivo uma maior sintonia na relação da educação e o mercado de trabalho, a fim de colaborar com a modernização do capitalismo brasileiro. É dentro desse quadro que ocorreram as reformas educacionais, patrocinadas pelo regime militar: a promulgação da Lei 5.540 de 1968, que tratava do sistema universitário brasileiro e a Lei 5.692, que estabeleceu na LDB o sistema nacional de 1º e 2º graus, visto que, ambas tinham como objetivo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização das relações capitalistas.

Foi com a *tecnocracia* dos militares que, expressões como “*eficácia*”, “*eficiência*” e “*planos*” são introduzidas mais fortemente na estrutura educacional brasileira. Era a época da aplicação da “*teoria do capital humano*”<sup>7</sup> com fundamentação teórico-metodológica instrumental, para o aumento da produtividade econômica da sociedade. Para os novos dirigentes da educação brasileira o binômio “*instrução/educação*” compõe os valores sociais de caráter econômico, portanto, é tido como um “*bem de consumo*”.

Como podemos atestar nesse breve resgate, na educação brasileira pós-64, a ideologia do mérito se entrelaçava com a ideologia tecnocrática. Esse fato se explicita nos documentos oficiais do MEC e nos discursos de militares durante a ditadura militar:

“O ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas aptidões, quanto mais educado o povo, tanto mais próspera a Nação; quanto mais educado o indivíduo, tanto mais capaz de viver em plenitude. (...) Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos.” (MEC.

---

<sup>7</sup> Teoria criada por Theodore W. Schultz (1902-1998), que estabelecia uma relação direta entre educação e economia. Consta na obra “*O capital humano...*” publicada no Brasil em 1973.



Secretaria Geral. *Plano Setorial de Educação e Cultura. 1972-1974*. MEC/SG. 1971. p.p.17-18 apud CUNHA 1977, p. 51).

“Estamos certos de que a nação caminha para a construção de uma sociedade em que os cidadãos se hierarquizam, não segundo privilégios inaceitáveis e injustos, mas segundo suas capacidades e qualificações.” (Discurso proferido pelo Brigadeiro Hamlet Azambuja Estrela, comandante da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica em 19/12/1972, publicado no *Jornal do Brasil*, 20/12/1972, 1º Cad. p. 3. apud CUNHA, 1977, p. 52).

Com o fim do período militar em 1985 e o início da redemocratização do país, os avanços das políticas educacionais voltadas para a escola pública, se viram estagnados. Diferentemente era para o setor privado, que percebia claramente uma sinalização para a sua ampliação. É importante, também, ressaltar que nesse período, os movimentos sociais e sindicais ligados à educação voltaram a se reorganizar, fazendo com que o desejo por ampliação de direitos passasse a ser a pauta principal dos trabalhadores em educação, dentre elas, destacamos as reivindicações salariais e a luta por mais verbas para a educação.

Todos os anseios reivindicatórios da área da educação desembocaram no processo da Constituinte. Após grandes disputas entre os setores ligados à educação (empresários, movimento social, trabalhadores, intelectuais etc.), foi possível inscrever na Constituição de 1988, muitos avanços no que diz respeito ao acesso à educação pública, no entanto, o espírito meritocrático foi mantido, e de certa forma, foi vitorioso especialmente, no que diz respeito ao ensino superior.

Nos anos 90, as políticas públicas oficiais voltadas para a área da educação tinham inspiração neo-liberal, orientadas pelo Banco Mundial. Eram tempos em que a política do Estado mínimo prevalecia, ou seja, havia um grande incentivo à privatização. No plano pedagógico, a meritocracia se tornou ainda mais valorizada. A idéia de “*seleção dos melhores*” ganhou força, visto que, para os intelectuais ligados aos governos, a universidade pública não tinha que ser para todos, mas voltada para a constituição de uma elite.

Nos anos 90 propostas educacionais com um novo perfil são implementadas. Políticas como, premiação por mérito com bônus salarial para professores, avaliação sistemática e permanente, ranqueamento das instituições, cumprimento de metas, contratações temporárias etc., expressam face neo-liberal e ganham força nos governos. Atravessando o século XX, esse quadro se manteve durante a primeira década do século XXI.

De uma forma crítica, podemos concluir que o papel do *pedagogismo liberal*, com seus cânones da igualdade de oportunidade, do ensino público mantido para todos, por um Estado “acima das classes”, com a ampliação da atuação dos profissionais em educação, “técnicos” com seu aceno à mobilidade social, que a igualdade de oportunidades instrumentaria pela ascensão social dos mais capazes, com toda a sua “aparência democrática” permitiu aperfeiçoar a educação conservadora, atualizando-a, tornando-a mais eficiente, adequando-a às necessidades do momento histórico, caracterizado por novas formas econômicas, no caso brasileiro, de acordo com Fernandes (1975), o capitalismo monopolista de perfil dependente.

### 3- Raça e Racismo e capitalismo

(...) *Mas o tipo de homem negro que temos hoje perdeu sua dignidade humana. Reduzido a uma casca servil, ele olha com respeito e temor para a estrutura de poder do branco e aceita o que vê como uma “posição inevitável.” (Bantu Steve Biko - 1970).*

Neste capítulo trataremos dos conceitos de *raça* e *racismo*, entendendo que são fundamentais para o entendimento da dinâmica social brasileira e, portanto, insubstituíveis para o objetivo do nosso trabalho. Sobre a conceituação de *raça* e *racismo*, demarcaremos a sua utilização no texto e os limites impostos por eles no processo de análise. Para essa tarefa não abriremos mão da contribuição dos estudos da antropologia, sociologia e história que tratam da “*problemática*” da utilização da terminologia *raça* e dos trabalhos sobre o *racismo* no Brasil e no mundo.

É neste momento que reafirmamos a posição teórica assumida no trabalho, que repousa no pressuposto de que o *racismo* em parceria do *capitalismo* de perfil “*dependente*” são as grandes causas da desigualdade brasileira em seu processo histórico, portanto estruturantes. Nesse sentido, no caso brasileiro, tanto o *capitalismo* e sua estrutura de classes, como o *racismo* são pontos importantes a serem estudados. É partindo desse princípio que o foco nos vetores *raça* e *classe* se impõem, se colocando em nosso horizonte teórico.

Para dar conta dessa tarefa, utilizaremos a noção de “*sobredeterminação*” elaborada por Althusser (1980), que tem como principal contribuição fugir dos determinismos estritamente econômicos, exclusivos, reducionistas e imediatos, proporcionando uma análise mais ampla. Assim, *raça* e *classe*, em movimentos de mútua *articulação*, são elementos a serem destacados na análise de forma conjunta e complementar, sem nenhum tipo de *exclusivismo*. Acreditamos que dessa forma, daremos uma resposta de alto nível à necessidade de conceber as estruturas da sociedade brasileira e suas complexidades enquanto formações sociais.

Por esse estudo ter um foco principal para a *problemática* da educação, ao tratar da temática do *racismo*, nos dedicaremos um pouco mais em uma das suas variantes mais fortes e de maior alcance na sociedade brasileira, o *racismo institucional*.

Ainda neste capítulo trataremos da relação entre a ideologia do racismo e educação no Brasil, para isso, faremos um breve resgate histórico das políticas educacionais e como a sua aplicação a partir da legislação brasileira afetou a trajetória da população não branca, em especial a população negra.

Para subsidiar este estudo, destacamos entre os importantes trabalhos que tratam com indicadores sobre as desigualdades raciais no Brasil, o “*Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008*” (2009), organizado por Marcelo Paixão e Luiz M. Carvalho, que demonstra, de maneira sistemática, os indicadores sociais de distintos grupos de cor ou raça e sexo em todo o território nacional. Complementando esse trabalho, destacamos os atuais dados do *Censo Demográfico de 1980 a 2000* e a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*, ambas realizadas pelo IBGE, sobre a população brasileira e o estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), organizado pelo Mario Theodoro, intitulado “*As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil. 120 anos após a abolição*” (2008).

### **3.1- Considerações sobre o conceito de raça e racismo**

Com a finalidade de explorarmos dinamicamente o tema proposto, se faz necessário, mesmo que de maneira objetiva, uma exposição teórica sobre o conceito de racismo. Para essa tarefa resgatamos dois grandes autores que se dedicaram a refletir sobre este tema.

Com a finalidade de explorarmos o tema proposto, se faz necessário, mesmo que de maneira sintética, esclarecimentos sobre as identidades, negro, branco e indígena, como são tratadas no texto e um posicionamento de cunho mais teórico sobre os conceitos de raça e racismo.

Usamos a denominação, *negro*, neste estudo, para todos aqueles que se auto-identificam como pretos, pardos, afro-brasileiros ou afro-descendentes. Registramos esse esclarecimento, visto que, a expressão *negro*, sempre foi tida como negativa em toda diáspora dos africanos. No Brasil, por meio da luta do movimento social negro, tal denominação vem sendo resgatada de forma positivada. Ressaltamos, também, que por força da corroboração com os posicionamentos da própria militância do movimento social negro, não utilizaremos a denominação, *mulato*, para identificação do negro. Isto, em função da carga pejorativa da sua

origem, mesmo reconhecendo que pensadores brasileiros do quilate de Florestan Fernandes, as utilizaram em seus trabalhos, de maneira crítica, sem menosprezar a situação do negro no Brasil.

Como *indígenas*, entendemos ser a população e seus descendentes que compõem os chamados povos tradicionais no continente americano, ou seja, existentes antes da chegada do colonizador e que se auto-identificam como tal, mantendo uma relação cultural com suas comunidades.

Destacamos ainda, que a expressão, “*não brancos*” também é utilizada no texto como forma sintética para se referir às populações negra e indígena, excluindo-se então, os orientais e amarelos.

Com o desejo de um maior aprofundamento a respeito da denominação *branco*, nos baseamos teoricamente na reflexão construída por Liv Sovik (2009), que situa os brancos brasileiros, não somente na sua auto-identificação, mas também, no que chama de sentimento de pertencimento da branquitude. De acordo com a pensadora, ser branco no Brasil exige ter pele clara, feições européias, cabelo liso, ou dois dos três elementos. Implica também em desempenhar um papel que carrega em si uma determinada autoridade e que permite trânsito, baixando barreiras. Ser branco não exclui “ter sangue negro”. Dessa forma, a branquitude não é genética, mas acima de tudo uma questão de imagem. Liv Sovik, ao tratar do tema, resgata a reflexão de Ruth Frankenberg (1997), que tem na branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder inominada, sediada numa posição de fala confortável em sua geografia social de raça e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo.

“A branquitude é atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual um certa aparência é condição suficiente. A branquitude mantém uma relação complexa com a cor da pele, formato de nariz e tipo de cabelo. Complexa porque ser mais ou menos branco não depende simplesmente da genética, mas do estatuto social. Brancos brasileiros são brancos nas relações sociais cotidianas: é na prática que conta – que são brancos.” (SOVIK, 2009, p. 50).

No que tange ao conceito de raça, cabe nesse texto ressaltar alguns aspectos. Embora os estudos da biologia contemporânea sejam praticamente unânimes em negar o *status* de ciência à idéia de raça, isso não significa que esta tenha deixado de servir de base eficaz à

discriminação: a chamada “raça social” é tão eficiente, sob esse aspecto, quanto uma suposta raça biológica. O conceito de “raça social” apareceu, pela primeira vez, num trabalho do início dos anos 60, de autoria de Charles Wagley (MEDEIROS, 2004). Segundo essa perspectiva, as raças são vistas pela corrente principal do pensamento científico como categorias historicamente construídas e socialmente percebidas, não tendo valor algum do ponto de vista da avaliação das capacidades humanas, mas funcionando efetivamente como importantes elementos na determinação do status de indivíduos e grupos em sociedades ditas “multirraciais”. Assim, neste estudo, utilizaremos a denominação *raça*, como um conceito sócio-histórico, que nada tem de biológico ou, mais especificamente, de genético.

Cabe ainda destacar que a atual insistência sociológica do termo raça decorre da perspectiva construída pelos movimentos sociais de defesa dos contingentes historicamente discriminados. Nesse contexto, tal ponto de vista compreende que o resgate do termo raça, em sua estrita variante social e cultural, corresponde a um modo de constituição de padrões de solidariedade entre os vitimados pelo problema, assim favorecendo ações coletivas em defesa da integridade física, legal e/ou territorial; de resgate positivo da trajetória histórica e cultural de suas ancestralidades; de luta por mudanças de padrões estéticos e simbólicos tradicionalmente atribuídos às suas características físicas e; pela adoção de medidas de promoção da qualidade de vida.

Em suma, quando os movimentos sociais de combate ao racismo resgatam o termo raça, trata-se, sem dúvida, da recriação de uma perspectiva de pensamento racializada, no entanto, visando a promoção do seu contrário, isto é, combate ao racismo e suas consequências.

Assim, podemos afirmar que mesmo uma forma de pensamento fundamentada na noção de raça, não necessariamente, precisa necessariamente ser racista. Pelo contrário, o racialismo anti-racista reconhece que a realidade das raças é antes social, política e cultural, geradora de dinâmicas sociais correspondentes que constroem iniquidades nos portadores das distintas aparências ou marcas raciais.

“No debate atual sobre o racismo brasileiro, reitera-se que a diferença racial não tem fundamento biológico. Mas a existência desse fundamento, mesmo fantasioso, está tão presente na sociedade na sociedade que sua falta de embasamento científico acaba sendo irrelevante. Na busca de novas formas de analisar hierarquias raciais, o que vale

não é a verdade biológica, mas quanto uma afirmação possa atrair a adesão de seu público.” (SOVIK, Op.Cit., p.17).

Acreditar que o mero abandono do termo raça por parte dos que são vítimas do drama do racismo, ser um impulsionador eficiente para a superação do problema, padece de uma lacuna fundamental: esquecer que a persistência do termo é resultado, primeiro, das estratégias de segmentos sociais beneficiados com o atual quadro de assimetrias (ainda que seja reconhecido que nem todos os indivíduos que possuem aquelas formas físicas concordem ou adotem semelhante postura) sendo seu interesse que esse quadro perdure indefinidamente.

Sinteticamente poderíamos afirmar que a linha *racialista anti-racista*, proposta em especial pelo movimento social negro, resgata um termo primeiramente utilizado pelos colonizadores europeus, *raça* e o reelabora em direção da superação da própria terminologia que somente inexistirá quando do estabelecimento de um efetivo nivelamento das condições de vida dos distintos indivíduos e grupos, no interior das sociedades onde as conseqüências do racismo ocorrem.

A reflexão sobre o racismo nos conduz a vários pensadores sobre o tema, dessa forma, tentaremos aqui resgatar as conceituações que mais nos identificamos.

Para o historiador Joel Rufino dos Santos (1984), racismo é um conjunto de idéias e práticas, pessoais e coletivas, de pequeno e longo alcance, que afirma a superioridade racial de um grupo sobre os outros. Joel Rufino dos Santos afirma que, dentre várias características do racismo, uma das mais importantes, é que não pode ser entendido somente como atitude do indivíduo, mas também como teoria, que é veiculada inclusive em salas de aulas, sob argumentos e teses “científicas”. Outra característica relevante do racismo para o historiador é o da universalidade, “o fenômeno é universal, ocorrendo não só nos países que foram colônias européias, mas também nos capitalistas desenvolvidos e nos socialistas” (SANTOS, 1984, p. 39). Uma afirmação importante de Rufino dos Santos é que o racismo não faz parte da ‘natureza humana’. Surgiu, talvez, da necessidade de ‘defesa de espaço’; é uma instituição irracional de prolongada duração. Na sua forma atual, baseado na cor da pele, o racismo é filho do colonialismo; e atingiu o seu extremo com o aparecimento do capitalismo financeiro ou como é mais conhecido, neo-liberalismo.

Outro pensador importante que se dedica ao tema é Hélio Santos que, em sua obra “A busca de um caminho para o Brasil. A trilha do círculo vicioso” (2001) nos oferece de maneira objetiva sua conceituação sobre o racismo e seus desdobramentos. Para o professor Hélio Santos é fundamental distinguirmos racismo, preconceito racial e discriminação racial. Racismo seria quando “se atribui a um grupo determinados aspectos negativos em razão de suas características físicas ou culturais” (SANTOS, 2001, p.108). O racismo enaltece as características do grupo social que se considera superior e rebaixa ou reduz a importância dos demais a fim de se “justificar”. Dessa forma, o racismo é entendido como ideologia. Para o autor, há diversas classificações de racismo. Santos (2001) destaca três: o racismo individual ou pessoal, que apresenta a dimensão restrita ao indivíduo; o racismo institucional que diz respeito às instituições, Estados e/ou governos; e, ainda, o racismo cultural, que tem como principal característica a hierarquização das culturas. Discriminação racial seria a prática, é a ideologia do racismo em ação, é quando acontece, é seu exercício. O preconceito racial é menos amplo que o racismo e sua prática, a discriminação. Possui uma dimensão mais reservada do indivíduo ou do grupo, mesmo tendo como padrão de referência o próprio grupo racial ao enxergar o outro, “o diferente”. Um indivíduo pode ser preconceituoso do ponto de vista racial, sem nunca manifestar suas impressões sobre o outro, sem colocar em prática. O preconceituoso sente e até mesmo faz juízo de cunho racista, mas não exercita o racismo exteriormente, não o torna explícito.

Após o resgate desses autores, podemos concluir que a teorização sobre o racismo é bem complexa e merece mais atenção. No entanto, entendemos que possuímos as bases mínimas para dar sustentação reflexiva e condições de prosseguir em nosso estudo.

### **3.2- Racismo e capitalismo “dependente”, como estruturantes da desigualdade brasileira.**

Sobre racismo e capitalismo “dependente”, como estruturantes da desigualdade brasileira, introduzimos no texto a indicação dos estudos pós-coloniais, em especial a reflexão produzida pelo sociólogo e historiador Anibal Quijano (2005) quando trata do processo de globalização.

Com um ponto de vista mais histórico, Quijano vai colocar que a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da



América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. E que a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial onde dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Um deles “a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 227). O outro eixo é a “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Ibid., 2005, p. 228).

A lição que Quijano nos deixa é que as bases estruturantes da dominação colonial perduram até hoje no Brasil. O racismo e o controle da produção pelo capital permanecem e atravessaram vários períodos importantes da história do Brasil: Colônia, Império, República velha, Estado Novo, Desenvolvimentista, Ditadura Militar, Nova República, chegando até aos nossos dias.

Para dar continuidade na visão defendida nesse estudo que entende o racismo e capitalismo como estruturantes da desigualdade brasileira, trazemos a reflexão de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1988). Esses dois pensadores se debruçando sobre dados estatísticos, fizeram descobertas a partir das ciências econômicas, que foram fundamentais para os estudos sobre as relações raciais no Brasil.

Hasenbalg e Valle desconfiados da cantilena proposta por parte da intelectualidade e da elite defensora do “mito da democracia racial”, de que o problema da desigualdade no Brasil seria somente causado por questões de cunho econômico, vão a fundo revelar como a discriminação racial é junto das questões de classe, um dos grandes vetores da desigualdade brasileira. Focados na situação do negro brasileiro, Hasenbalg e Valle vão a partir da PNAD de 1976, em especial nos dados sobre educação, fluxo migratório, ocupação no mercado de trabalho, se dedicar em estudar sobre as causas da desigualdade no Brasil.

“Trata-se do intento de reduzir a questão racial a um problema de classe ou estratificação social, no qual o preconceito contra o negro é esvaziado de implicações raciais e atribuído à posição sócio-econômica inferior que ocupa. Esta abordagem não tem conseguido da conta da estrutura de classes, à qual concede primazia, nem explicar por que a população de cor se autoperpetua em posições sociais inferiores.” (HASENBALG e VALLE, 1988, p. 116).

Hasenbalg e Valle vão discordar da tese que aponta como causa da situação do negro como base da pirâmide social brasileira, o legado da escravidão, ou seja, é o legado da escravidão que explica as relações raciais contemporâneas. Para os autores essa perspectiva é insuficiente, pois tenta explicar configurações sociais do presente como resultado de *arcaísmos* e *sobrevivências* do passado. Nesse sentido, vão se distanciar das conclusões chegadas por Florestan Fernandes (2005) sobre as causas situação do negro no Brasil.

Os dois pensadores enfatizam a funcionalidade da discriminação racial como instrumento para o alijamento competitivo de certos grupos sociais no processo de distribuição de benefícios materiais e simbólicos, resultando certamente em vantagens para o grupo branco sobre os grupos não brancos na disputa por esses benefícios. Ou seja, procura-se ressaltar como o preconceito e a discriminação são fatores intimamente ligados à competição por posição na estrutura social e, portanto, necessariamente refletindo-se em assimetrias entre grupos raciais ao nível do próprio processo de mobilidade social.

Detectou-se a existência de duas estruturas: a estrutura de desigualdades de classe e a estrutura de desigualdades raciais, que em muitas vezes se fundem, mesmo possuindo motivadores e dinâmicas diferentes. Assim, não existe nenhuma incompatibilidade entre o racismo e industrialização. A raça, como atributo adscrito socialmente elaborado, continua a operar como um dos critérios mais importantes no recrutamento às posições da hierarquia social.

Ao resgatarmos as análises de Hasenbalg, não pretendemos negar que o futuro dos negros e indígenas está intimamente associado à evolução política e estrutural da sociedade brasileira como um todo, e neste sentido o destino dos não brancos relaciona-se ao de outras classes e grupos sociais subordinados, no entanto se faz necessário precisar as formas específicas de dominação a que os brasileiros de cor estão sujeitos. Sem dúvida alguma, a grande maioria de negros e indígenas no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Contudo, além disso, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provém de sua condição racial.

Sob a égide do IBGE, a PNAD/1976 é tida como a primeira pesquisa a nível nacional sobre cor e estratificação social. Por isso, sua singularidade como fonte de pesquisa. E foi a

partir dela que Hasenbalg e Valle conseguiram concluir que os grupos de cor estão sujeitos a uma sequência de desvantagens ao longo de sua vida produtiva. O pressuposto para se chegar a tal conclusão se deu pelo fato de pessoas de grupos de cor diferente, residindo na mesma região, tendo a mesma situação de nascimento e com pais com níveis de instrução e status ocupacional idênticos, focados na análise dos dados da PNAD/76, indicou que os respondentes brancos têm tipicamente um nível de instrução substancialmente maior do que os respondentes não brancos.

Tendo a escolaridade um dos processos importantes para ascensão social, Hasenbalg e Valle atestam, com a PNAD/1976, distâncias importantes na trajetória escolar entre brancos e não brancos, 1,6 anos de diferença em média, o que colaboraria de maneira singular para uma diferença ainda maior nos níveis sócio-econômicos entre os grupos. Atualmente, essa diferença não só se manteve significativa, como se ampliou para 1,7 em média entre brancos e negros (PNAD/2010). A descoberta dos autores, em síntese, sinaliza a existência de um tratamento desigual que os não brancos recebem ao longo do processo educacional e se adiciona à desvantagem competitiva que negros e indígenas sofrem em relação aos brancos devido a um posicionamento inferior na estrutura social no limiar de seu ciclo de vida sócio-econômica. Caracterizando-se assim, como muito substancial a discriminação racial no processo de escolarização.

Os estudos sobre a PNAD/1976 levaram a conclusão dos autores que ao longo de todo ciclo de vida sócio-econômico, os negros e seus descendentes sofrem desvantagens geradas pela ação do racismo, desvantagens que se acumulam na geração de oportunidades de vida profundamente inferiores àquelas usufruídas pelos brancos. Os negros são submetidos à discriminação no processo escolar, no emprego, bem como de cunho salarial. Essas desvantagens competitivas atuam cumulativamente, explicando a maior parte das diferenças monetárias entre brancos e não brancos. É o chamado “*processo cumulativo de desvantagens*” (1988).

Em outro estudo, intitulado “*Perspectivas sobre raça e classe no Brasil*” publicado na obra “*Cor e estratificação social*” (1999), Hasenbalg, com os dados da PNAD/1988 vai atestar que no caso brasileiro não só a educação é desigualmente distribuída como também o perfil salarial dos grupos educacionais é fortemente assimétrico e indica que a distribuição

educacional como o mais importante fator para explicar a má distribuição de renda. Sua análise vai mostrar que tanto no setor rural como urbano, entre o trabalho manual e não-manual, existem diferenças substanciais nos salários entre brancos e negros.

Uma revelação importante foi extraída desse estudo quando trata das ocupações não-manuais, especialmente em nível de dirigentes e executivos: que a posse de um diploma universitário é tida como um requisito básico para o recrutamento para esses postos de trabalho. Se considerarmos que, até o início deste século os negros ocupavam aproximadamente 2% das vagas de graduação nas universidades públicas (Censo/2000) é possível visualizar o cenário de exclusão imposto aos negros na sociedade brasileira.

A constatação é visível aos olhos da maioria dos brasileiros, visto que, após mais de 120 anos desde a abolição dos escravos, negros continuam concentrados nos degraus inferiores da hierarquia social. Em contraste com a população branca, parte majoritária da população não branca localiza-se nas regiões menos desenvolvidas do país. Seu acesso ao sistema educacional é restringido, particularmente nos níveis de instrução mais elevados, mesmo após adoção das ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior. Não é sem motivo, que Hasenbalg observa que também do ponto de vista simbólico:

“Nascer negro ou mulato no Brasil normalmente significa nascer em famílias de baixo status. As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem.” (HASENBALG, 2005, p.230).

Caso concentrássemos o foco nos brancos, a constatação irônica de Liv Sovik (2009) nos situa simbolicamente de maneira interessante como esse grupo é percebido pela sociedade brasileira: “Ser branco, neste país arco-íris, é uma espécie de aval, um sinal de que se tem dinheiro, mesmo quando não existem outros sinais, é andar com fiador imaginário a tiracolo.” (Ibid, 2009, p.38).

Como é até os dias de hoje, a participação de negros no sistema produtivo está caracterizada pela concentração desproporcional nos setores de atividades que absorvem a mão-de-obra menos qualificada e menos remunerada. Dessa forma, os fatos mencionados anteriormente determinam uma participação altamente desigual de brancos e não brancos na distribuição de renda e na esfera do consumo do produto social.

Tal perfil de desigualdades raciais não é um simples legado do passado como defendido por alguns; ele é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais em que brancos e não brancos estão expostos. Os negros e indígenas sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social. Suas possibilidades de se livrar das limitações de uma posição social inferior são menores que a dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições já conquistadas.

Halsenbalg, Valle e Lima (1999), numa análise em que se concentram, mais propriamente, nos aspectos ideológicos ligados ao racismo, vão dar uma atenção especial ao “*mito da democracia racial*”. Para eles, a tese Freyriana que, determinados traços do colonizador português junto de um grande processo de miscigenação proporcionou uma sociedade onde o racismo não importa do ponto de vista estrutural, se mostra um grande engodo, que se transformou numa grande arma contra a ascensão do negro brasileiro. O corolário dessa idéia é a da ausência de preconceito e discriminação raciais e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros.

É a partir dessa posição que conclusões mais corriqueiras sobre a mobilização social na sociedade brasileira foram se tornando hegemônicas, ou seja, a idéia que há preconceito no Brasil, mas ele é baseado na classe mais que na raça; a forte consciência que diferenças de cor não estão relacionadas à discriminação; os estereótipos depreciativos e os preconceitos contra os negros se manifestam verbalmente mais do que no comportamento; e outras características tais como a riqueza, a ocupação e a educação são mais importantes do que a raça na determinação de padrões de relações interpessoais.

“A posição do negro no Brasil dominado pelos brancos difere daquela dos negros em sociedades semelhantes de outras partes do mundo somente na medida em que a ideologia oficial brasileira de não-discriminação – por não refletir a realidade e, verdadeiramente, por camuflar essa realidade – consegue, sem tensões, os mesmos resultados que outras sociedades abertamente racistas.” (DZIDZIENYO, 1971, p. 14).

Como afirmamos anteriormente, a “*democracia racial*” é um poderoso mito no Brasil. E a sua função junto da meritocracia, como instrumentos ideológicos de controle social, é legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais e impedir que a situação real se transforme numa questão pública.

Hasenbalg, Valle e Quijano, por caminhos diferentes, vão corroborar da idéia de que o racismo assume dimensões tanto irracionais como racionais. É irracional por se esforçar em naturalizar a inferioridade dos negros e indígenas. Ou seja, após abolição, na sociedade de classes, ao prevalecer a igualdade perante a lei, foi preciso desenvolver mecanismos sociais que assegurassem, em nome de uma desigualdade natural, a acomodação dos negros ao sistema de posição e vantagens assimétricas. A irracionalidade da discriminação racial em investir na crença na inferioridade dos negros e indígenas, também assume seu caráter de racionalidade, pois proporciona o controle da produção nas mãos dos brancos, disponibilizando os negros como mão-de-obra abundante e barata, perpetuando a dominação racial.

### **3.2.1- Capitalismo dependente - o Brasil e sua vocação dependente na inserção estrutural no capitalismo global.**

Por entender que além do racismo, o sistema de classes também ser estrutural na sociedade brasileira, se faz necessário, mesmo que de modo breve, trazer ao texto uma construção teórica sobre o modo de produção capitalista, que a nosso ver, mais se aprofunda nas especificidades brasileiras, no que diz respeito a sua na inserção estrutural no capitalismo global.

Antes de entrarmos nas especificidades do capitalismo no Brasil, é importante pontuar primeiramente sobre a teoria de classes e qual é a sua filiação epistemológica. A reflexão sobre a estrutura de classes pelo qual esse estudo se alinha é fruto da tradição marxista, ou seja, que tem nas classes sociais como elementos fundamentais de certos modos de produção em que existe a propriedade privada dos meios de produção e onde as relações sociais se organizam em torno de um mecanismo básico de exploração. Cada modo de produção implica duas classes fundamentais, relacionadas antagonicamente. Assim, as classes sociais são posições estruturais às quais os indivíduos são alocados pelo sistema.

No caso deste estudo, estamos tratando do modo de produção capitalista, portanto, dentro da tradição marxista, as classes antagônicas são a burguesia e proletariado. Como vamos tratar da ação capitalista no Brasil, resgatamos a contribuição teórica do sociólogo Florestan Fernandes com a sua reflexão sobre o “*capitalismo dependente*”.

Para Florestan Fernandes (1975), o *capitalismo dependente* seria uma forma periférica e dependente do capitalismo monopolista, ou seja, o que associa inexorável e inextricavelmente as formas ‘nacionais’ e ‘estrangeiras’ do capital financeiro. Trata-se, assim, antes de qualquer coisa, de capitalismo. E, em seguida, de capitalismo numa das formas específicas de uma das fases do seu desenvolvimento.

O sociólogo paulista informa que seu conceito de *capitalismo dependente* é ao mesmo tempo *estrutural* e *histórico*: define-se como parte de um determinado “sistema de produção” (1975), ou seja, como parte deste “sistema” num determinado momento do seu desenvolvimento na história (o capitalismo monopolista); e como parte que é uma de suas especificidades nesta fase (parte heterônoma ou dependente do capitalismo monopolista).

Outro ponto que deve ser chamado atenção é o fato de Florestan Fernandes ao trabalhar no interior da teoria do desenvolvimento capitalista, dirige sua atenção para o sistema de classes sociais que dinamizam esse desenvolvimento. Segundo o sociólogo, a história é obra dos homens. E na sociedade de classes, os homens fazem a história nas condições em que encontram e aí o seu agir é também um agir de classe. Segundo Limoeiro-Cardoso (1994/1995), as reflexões de Fernandes, sobre o *capitalismo dependente*, nunca abstraem o sistema de classes das formações capitalistas, quer sejam dependentes, autônomas ou hegemônicas.

Fernandes aponta dois aspectos decisivos para o processo de funcionamento e de continuidade da dependência: 1) a importância da burguesia local, que é parceira, ainda que como sócia menor e subordinada; 2) a exasperação das relações de classe internamente, caracterizadas pela *sobreexpropriação* capitalista do trabalho e da massa da população que não consegue nem mesmo acesso ao mercado ou sua permanência nele. A partir daí, a dependência fica definida com maior precisão nos termos desta *sobreexploração* capitalista.

Dessa forma, Fernandes não atribui a dependência exclusivamente à dominação externa. Pensa que o capitalismo possui a sua própria lógica econômica, que consiste exatamente na articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos). Portanto, as burguesias locais tomam parte importante nessa

articulação. É por meio delas que a articulação se realiza. Por isso são identificadas como parceiras das burguesias hegemônicas.

Para Fernandes (1975), o capitalismo dependente se realiza através da sobre-expropriação e de autocracia, pois conjuga crescimento econômico dependente com miséria e exclusão despóticas, além da ausência de direitos fora dos setores sociais dominantes. A partir das reflexões de Florestan Fernandes, poderíamos dizer que esse desenvolvimento induzido em benefício dos países centrais da expansão capitalista provoca na periferia uma organização social extremamente desigual, com uma minoria social dominante, a “*elite branca*” que retém para si todos os privilégios como se fossem direitos e que exclui a maioria da população dos direitos, entendendo como um fato natural, fruto do desenvolvimento. Uma elite econômica assim constituída, que só reconhece direitos para si e para as burguesias às quais está subordinada, que não abre nem cede espaço para as demais classes se desenvolverem autonomamente. Nessa relação de dependência, essa burguesia sequer consegue forças para se contrapor às estruturas de subalternidade e assim, poder exercer com plenitude a condição burguesa histórica. Por isso não consegue assumir localmente a revolução burguesa.

Enfim, de acordo com Fernandes (1975) o que define essas burguesias é, pois, por um lado a sua relação (de parceria subordinada) com as burguesias hegemônicas e, por outro lado, a sua relação (de *sobreexploração* econômica e de opressão política) com as demais classes e agrupamentos sociais.

### **3.3- Racismo institucional**

Como este estudo pretende focar com mais detalhes a problemática racial relacionada ao processo educacional brasileiro, entendemos ser necessário um maior aprofundamento sobre o que é conceituado de *racismo institucional*.

De uma maneira geral, racismo institucional seria conceituado como, o fracasso coletivo de uma organização pública ou privada em prestar um serviço profissional e adequado às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser percebido ou detectado em processos, atitudes ou comportamentos que denotam discriminação resultante de preconceito inconsciente, ignorância, falta de atenção ou de estereótipos racistas que colocam minorias étnicas em desvantagem. Como consequência o racismo institucional determina a



inércia das instituições e organizações frente às evidências das desigualdades raciais e o avanço de instituições realmente democráticas.

Sinteticamente podemos dizer que ao contrário do racismo individual, que se aproxima do preconceito, quando uma pessoa se acha superior a outra por conta de sua cor ou traço estético, o racismo institucional é desencadeado quando as estruturas e instituições, públicas e/ou privadas de um determinado país, agem de maneira diferenciada em relação a grupos específicos em função de suas características físicas ou culturais. Ou então quando os resultados de suas ações, ou mesmo políticas públicas são absorvidos de forma diferenciada por esses grupos. É, portanto, o racismo que migra do plano privado para o público.

No caso brasileiro temos várias manifestações de racismo institucional, que persistem historicamente e que hoje são facilmente detectadas em uma gama de pesquisas tanto institucionais como acadêmicas, de grande credibilidade. Sendo que algumas delas com grande repercussão na grande imprensa nacional.

Tendo como parâmetro os dados do Censo de 2010/IBGE o tamanho da população brasileira se configura da seguinte maneira, 190.732.694 milhões, sendo que 47,73% desse montante se declaram brancos; 7,61% pretos; 43,13% pardos; e 0,43% indígenas, amarelos ou não declararam. Assim, os negros, ou seja, a soma de pretos e pardos compõe 50,74%, portanto, maioria da população<sup>8</sup>.

Com a Constituição de 1988 ficou instituído que é direito do cidadão e dever do Estado garantir, saúde, educação e segurança, para todos, assim, levantaremos, a partir de agora, alguns resultados de pesquisas recentes que focaram sobre a desigualdade social do país e o oferta de serviços públicos pelo Estado à população brasileira. O objetivo desse esforço é dar visibilidade no que é conhecido como *racismo institucional*.

Reconhecendo a recente trajetória declinante da desigualdade social no Brasil, de acordo com os últimos estudos do IPEA com base nos dados da PNAD 2010, os 60% mais pobres detêm apenas 22% da renda do Brasil sendo que, aproximadamente a metade da renda do total país está em mãos dos 10% mais ricos. O relatório da ONU (Programa das Nações

---

<sup>8</sup> Censo 2010/IBGE, <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>

Unidas para o Desenvolvimento – PNUD), divulgado em julho de 2010, aponta o Brasil como o terceiro pior índice de desigualdade no mundo. De acordo com o relatório, no Brasil apenas 5,1% dos brancos sobrevivem como equivalente a US\$ 30 por mês (cerca de R\$ 54,00). O percentual sobe para 10,6 em relação a indígenas e negros. No Relatório de Desigualdades Raciais do Laeser /UFRJ 2009/2010, os dados recentes sobre o programa Bolsa Família indicam que 66,4% dos beneficiados são negros enquanto 26,8% são brancos.

Com base nesses dados chegamos à conclusão de que no Brasil, a pobreza tem em geral a cor negra, mas do que isso, mesmo entre os pobres e miseráveis brasileiros há os que são mais miseráveis ainda, os negros. Simetricamente também, como há o enegrecimento social da pobreza, existe evidentemente, o branqueamento da riqueza. Paixão e Carvano (2009) indicam que os negros brasileiros vivem seis anos menos que os brancos, os números de analfabetos negros é o dobro do número de brancos. A renda dos negros é a metade da renda dos brancos, os negros ficam dois anos a menos na escola que os brancos. Ainda de acordo com os economistas, caso desmontarmos os números do IDH, índice do desenvolvimento humano, da ONU, veremos que se o Brasil fosse só dos brancos, anseio de parte da elite branca brasileira, ficaria na 40ª posição do IDH. O Brasil está na 70ª, mas, se fosse só de negros, seria um país pobre africano e ficaria na posição 104ª. Sobre o chamado trabalho escravo contemporâneo, entre 2003 e 2009 foram libertados 40 mil brasileiros. Desses 40 mil escravos, 73,5% eram negros.

Em dezembro de 2010 foi divulgado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e seu Instituto de Economia, os dados referentes à saúde de seu “Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009/2010”. Esse documento constatou desigualdades entre brancos e negros no atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS).

O estudo apontou que mesmo os negros tendo um número de atendimento (emergência, exames, etc.) maior que os brancos, o equivalente a 55,2% para negros e 44,1% para brancos, esse perfil de atendimento não acompanha os das consultas ambulatoriais onde o número de atendimento aos negros é menor. Quando se trata, por exemplo, de pré-natal, 71% das mães de filhos brancos fizeram mais de sete consultas; 42,6% é o número para mães de filhos pretos e pardos (negros) que passaram pelos mesmos exames, isto é, 28,6% inferior. Ainda a respeito das mulheres, nos exames de mamografia com idade acima de 40 anos, o

índice das que jamais haviam realizado exame, era de 40,9% para negras e 26,4% para brancas. Sobre os homens a pesquisa revela que 43,5% dos pretos e pardos (negros) não haviam visitado um médico nos últimos 12 meses. Entre os brancos, o percentual era de 38,6.

O Relatório do Instituto de Economia do Laeser/UFRJ 2009/2010 indica de maneira objetiva que há problemas no atendimento do SUS. Ou seja, acesso desigual: racismo institucional.

Segundo Programa de Combate ao Racismo Institucional do Ministério da Saúde, pesquisas mostram que mulheres negras têm menos chances de passar por consultas ginecológicas completas, ter acompanhamento pré-natal e pós-parto, obter informações adequadas sobre concepção e anticoncepção, e ter acesso aos métodos contraceptivos. No entanto, são maiores suas chances de estarem grávidas e terem o primeiro filho antes dos 16 anos.

No campo da educação um dos exemplos mais emblemáticos de racismo institucional se apresenta nas escolas públicas brasileiras, quando são aludidas enormes dificuldades para a implementação da lei 11.645/08 – que modificou a lei 10.639/03, que determina o ensino da história da África e cultura afro-brasileira no ensino básico. Nas universidades brasileiras até 2003 o índice de ocupação das vagas pelos negros era somente de 2%.

Ainda no setor da educação, tivemos recentemente uma decisão inédita a respeito de racismo institucional. O governo de Estado de São Paulo foi condenado em primeira instância, a pagar uma indenização de R\$ 20 mil à família de menino que recebeu uma tarefa considerada racista por sua professora em sala de aula. A decisão foi dada no dia 10 de agosto pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (Folha de SP, 27/08/2010).

É na segurança pública, que os casos de racismo institucional podem ser exemplificados como os casos mais graves. Nos anos 70, por exemplo, o chamado Esquadrão da Morte, que atuava no eixo Rio-São Paulo, matou mais negros do que a polícia da África do Sul durante o regime do apartheid, dizem as pesquisas. Mesmo nos dias de hoje, o racismo institucional na segurança pública tem características de genocídio no Brasil. Os altos índices do chamado “*auto de resistência*” e o fato da população carcerária ser composta majoritariamente por de negros, confirmam. Atualmente o Brasil tem a maior população

carcerária do mundo, são quase 500 mil pessoas, segundo o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – INFOPEM (Caros Amigos, Dez/2010). De acordo com o estudo Mapa da Violência 2010, que levantou dados desde 2000, o risco de um jovem negro morrer assassinado é 130% maior do que um jovem branco (Carta Capital, 07/04/2010). O Mapa da Violência 2011 informa que a situação piorou para os negros. A morte de negros assassinados cresceu 20% entre 2002 e 2008, enquanto o número dos brancos caiu 22,3% em média. No estado da Paraíba são mortos 1.083% mais negros do que brancos. Em Alagoas, 974% mais. E na Bahia, os assassinatos de negros superam em 439,8% os de brancos. Os índices revelam um verdadeiro extermínio de negros. O resultado de todo esse processo de descalabro já é revelado em pesquisas demográficas que indicam uma escassez de população masculina negra nas regiões metropolitanas, em especial os mais jovens.

Na estrutura do Estado brasileiro, a desigualdade racial é facilmente detectada ainda nos tempos atuais. De acordo com o antropólogo José Jorge da UnB, os negros estão mais presentes na base da estrutura do Estado, no entanto, quanto mais se foca os cargos com mais prestígio a presença negra diminui.

“Se formos pegar o judiciário como exemplo é possível ver a discrepância nas contratações. Dos 27 ministros do TST (Tribunal Superior do Trabalho), 2 são negros. No STF (Supremo Tribunal Federal), ao longo dos seus 156 anos, só 3 ministros afrodescendentes passaram por lá. No MPT (Ministério Público do Trabalho, entre 475 procuradores, apenas 7 são negros. O Itamaraty tem mil funcionários, dos quais só 10 são negros. Isso é um escândalo. E não muda ao longo do tempo. A média de inserção na estrutura mais elevada do Estado não passa de 1%.” (*Correio Braziliense*, 17/01/2011).

No âmbito da política brasileira o racismo se manifesta desde as escolhas dos candidatos nos partidos até a própria campanha eleitoral. O resultado se expressa na composição do Congresso Nacional, onde estudos têm comprovado a persistência histórica da sub-representação do negro. Em uma pesquisa sobre a composição do Parlamento brasileiro na legislatura (2007/2011), Santos (2010) mostrou que dos 513 deputados federais da Câmara Federal, somente 43 eram negros, o equivalente a 8,38%. No Senado, das 81 cadeiras, somente 3 foram ocupadas por senadores negros, o correspondente a 3,7 % da casa. “Ao somarmos todos os representantes negros do Parlamento brasileiro, o número passa para quarenta e seis (46), o equivalente a 7,74% do total. Uma vergonha para um país que tem nos negros 49,6% da sua população.” (SANTOS, 2010, p.25).

Desenvolver estudos que tenha o racismo institucional no horizonte é, por exemplo, procurar respostas para o fato de a mortalidade infantil entre crianças negras ser historicamente maior que a de crianças brancas, mesmo que elas provenham de famílias com o mesmo padrão de renda. As respostas talvez possam seguir na mesma direção das razões que levam quase a metade – 37,5 % das pessoas que estão na fila para adoção, de acordo com o último levantamento Cadastro do Conselho Nacional de Justiça, só aceitam adotar se a criança for branca, segundo os números divulgados (O Globo 24/01/211), a cor da pele ainda é fator decisivo: dos 30.378 inscritos, 11.316 só aceitam se a criança for branca. Dos adultos inscritos, 14.259, ou seja, 46,94% - faz questão de escolher a criança pela cor da pele.

Enfim, ao olharmos a sociedade brasileira e suas instituições tanto públicas como as privadas, podemos facilmente atestar como racismo institucional se faz presente. Ele está nos três poderes da república, parlamento, judiciário e executivo; no oficialato militar, nas direções das grandes empresas estatais e privadas, na diplomacia, nas universidades, nos bancos e no sistema público de saúde. O racismo institucional no Brasil é uma espécie de “*cross over*” estrutural que dificulta os avanços democráticos e por consequência, a ampliação de direitos.

### **3.4- Racismo e educação brasileira**

Entre outros objetivos deste trabalho, temos o propósito de resgatar e analisar os vínculos entre do racismo e educação no processo de construção da sociedade brasileira, ou seja, entender como o campo da educação foi fértil enquanto espaço da disputa ideológica para práticas discriminatórias no Brasil. Desta maneira, acreditamos que a produção da desigualdade na escola tem como um dos patamares de leitura e compreensão o próprio ordenamento jurídico.

Dito isto, resgataremos, a partir de agora, os momentos mais relevantes do processo educacional brasileiro onde o seu vínculo com o racismo se fez mais explicitamente no ordenamento jurídico. Antes, se faz necessário pontuar que não focaremos nas questões relacionadas sobre as populações indígenas e o seu processo educacional. Tal opção, não se dá em função da ausência de bibliografia ou de pesquisas que abordem o tema, ou por achar que os indígenas não tenham sofrido também processos semelhantes de discriminação, mas sim, em função deste estudo estar mais atento e dedicado a problemática do negro.

Ressaltamos que temos consciência que as populações indígenas não só vivenciaram várias ações de discriminação, como em função do racismo, foram vítimas de direcionado processo de genocídio, onde nações inteiras foram exterminadas.

De acordo com Cury (2009), desde a educação jesuítica, a opção foi por uma educação livresca e importada, onde a fonte do conhecimento era exclusiva dos europeus colonizadores. A educação durante a escravidão com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia o acesso dos escravos à educação, já que, por lei (art. 6º da Constituição de 1824) era totalmente reservada aos cidadãos brasileiros. Como os escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento, apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores poderiam frequentá-las.

O Império brasileiro com seu viés contraditório, onde mantinha posições conservadoras, mas ao mesmo tempo, através de Pedro II, se interessava por certos avanços da modernidade, propôs várias iniciativas, através de decretos e leis, que buscavam a regulamentar o acesso educacional no Brasil, no entanto, esse acesso era sempre balizado em restrições para os segmentos excluídos da população.

Na Constituição Imperial, no capítulo “Garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, reconhece, no Art. 179, XXXII, como direitos dos cidadãos “a instrução primária gratuita”. Entretanto, 4º Art. 6º da mesma Constituição, ao destinar o *para quem* dessa cidadania, define como *cidadãos brasileiros* “os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos” e como *ingênuos* os que nascerem livres, filhos de pais livres e naturais do País. São cidadãos *ex generatione ex jus soli*. Já os *libertos* são aqueles alforriados que, liberando-se da escravidão, recuperam sua condição de homens livres. Desse modo, por oposição, a Constituição Imperial não reconhece os escravos como cidadãos.

Ainda na primeira metade do século XIX, existia uma lei provincial do Rio de Janeiro, a de nº 1, de 02/01/1837, que escrevia em seu Art. 3º o seguinte texto: “São proibidos de freqüentar as escolas: 1º) todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º) os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos (...).” (Cury, 2009, p.15).

Como afirmamos anteriormente, os indígenas não estavam fora das concepções racistas que serviam como padrão de classificação de cidadania e sustentavam a hierarquia social. Para as elites imperiais, os indígenas, em seu “*estágio*”, na escala evolutiva do processo civilizatório, é o de *hordas selvagens*. O Decreto Imperial nº 1.318, de 1854, regulamentando a Lei nº 601, conhecida como Lei de Terras, compreende os índios como aptos a serem segregados em aldeamentos, para efeito de civilização e de catequese, de acordo com o Art. nº 11 do Ato Adicional de 1834. É como afirma Cury, “a época da Independência, apenas por exclusão socioétnica, 40% dos habitantes não teriam acesso à educação como também não eram considerados cidadãos.” (2009, p.15).

Outra grande iniciativa sobre a regulamentação do acesso à educação foi a reforma Couto Ferraz (Decreto nº 1.331, de 17/02/1854) instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 7 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. No entanto, ressaltam-se dois pontos que explicitavam a ideologia da interdição: não seriam aceitas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas, e não haveria previsão de instrução para alunos adultos. A pergunta que se faz presente é: Quem seriam essas crianças com moléstias e (ou) escravas em pleno regime escravista?

Mesmo com restrições, algumas crianças negras conseguiram acessar a escola, conseguindo absorver técnicas rudimentares de leitura e escrita e a aprendizagem de ofícios. É por isso temos conhecimento de algumas personalidades negras históricas que ascenderam, como: Luis Gama - advogado e abolicionista (1830-1882), José do Patrocínio - farmacêutico, jornalista e abolicionista (1853-1906), André Rebouças – engenheiro, inventor e abolicionista (1838–1880), Juliano Moreira – Médico (1873- 1932), Teodoro Sampaio – engenheiro e geógrafo (1855-1937) e Tobias Barreto de Menezes - filósofo e poeta (1839-1889).

Após a abolição em 1888, as tentativas de regulamentar o ensino público brasileiro continuaram. Os ares republicanos têm na educação um grande pilar para busca da civilização. O primeiro marco dessa fase é a “*Reforma Benjamin Constant*” que teve no Decreto Nacional nº 981 de 1890 que introduziu o ensino de “*Moral e Cívica*” com a proposta de “normatizar” a conduta social e moral da sociedade após abolição dos escravos. E também o Decreto nº 982 estabelecendo medidas proibitivas, punitivas, centralizadoras e elitistas, como por exemplo, a nomeação dos diretores das escolas públicas como prerrogativa

exclusiva do Governo. A “*Reforma Epitácio Pessoa*”, sob o Decreto nº 3.890 de 1901, teve como principal marca, a descentralização, possibilitando a criação de instituições de ensino superior nos estados e pela iniciativa privada. A “*Reforma Rivadavia Corrêa*”, através do Decreto nº 8.659 de 1911, concedeu autonomia aos diretores e cria taxas e exames para admissão no ensino fundamental e superior. Caso tenhamos em mente que a população negra compunha a grande maioria da população sem recursos financeiros dessa época, podemos afirmar que tal reforma promoveu um importante retrocesso para a democratização do acesso à educação no controle pelo governo federal através do Conselho Superior de Ensino, mas mantendo o ensino primário a cargo dos governos estaduais. Foi a primeira tentativa de se criar um sistema educacional. Finalmente temos a “*Reforma João Luís Alves*”, conhecida como a “*Lei Rocha Vaz*” pelo Decreto nº 16.782-A de 1925 entre outras medidas, estabeleceu restrições ao acesso limitando o número de vagas nas escolas oficiais secundárias e superiores.

De maneira sintética, podemos afirmar que as reformas educacionais dos séculos XIX e XX negaram sistematicamente a presença das populações negra e indígena na escola:

“a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico.” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 71).

O processo de organização escolar construído pelo regime republicano no período pós-abolição evidencia a existência de um discurso liberal que pregava a educação como uma força capaz de engajar a sociedade no caminho da liberdade/modernidade. No entanto, na prática as ações educativas obtinham um alcance escalonado e variável que funcionava como mecanismo de controle que enquadrava as camadas populares “*dentro dos limites aceitáveis de ascensão social*”. Configura-se então, que para os segmentos negros existiram poucas oportunidades educacionais, mesmo com o aumento considerável do número de escolas públicas e particulares, os negros encontravam dificuldades em ingressar nestas escolas, por uma série de fatores que vão desde o pequeno poder aquisitivo da família negra até a discriminação racial em vigor no interior destas escolas. Dessa forma, a elite branca pertencente às variadas oligarquias, garantiam a formação educacional dos seus próprios filhos, garantindo a continuidade de sua hegemonia.



Considerando todos os entraves já expostos aqui, é importante ressaltar que a população negra via na escolaridade um caminho para ascensão social e alcance da cidadania, e foi apostando nessa direção que vários movimentos negros conquistaram visibilidade nos anos 20, ou seja, foi incluindo nas suas reivindicações a pauta da educação que as primeiras organizações negras da república ganharam força. Destacamos nesse processo a Frente Negra Brasileira - FNB que lutava por igualdade de direitos e uma educação ampla que proporcionasse aos negros recém-egressos da escravidão e seus descendentes a participação nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Durante a primeira metade do século XX, quando as instituições educacionais contemporâneas foram formadas, o pensamento racial foi determinante para guiar as políticas públicas na área da educação. Nesse contexto foram geradas duas gerações de educadores, intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam como a *degeneração* de sua população. A primeira geração teve início na “*República Velha*” e a segunda na chamada “*Era Vargas*”. Esses intelectuais e burocratas formularam políticas públicas tanto inspiradas nas correntes intelectuais e científicas internacionais quanto nas suas próprias interpretações sobre as causas das mazelas do povo brasileiro. O que os unia era acreditar na capacidade do Estado de funcionar de maneira técnica e científica para transformar a nação.

No campo da educação homens como, Gustavo Capanema, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram os principais intelectuais responsáveis que, ao longo de suas carreiras, tiveram a tarefa de lidar com os *degenerados*, criando e influenciando instituições educacionais, intelectuais e científicas de formas marcantes. Os condutores da expansão e da reforma educacional acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, eram subcidadãos presos à degeneração – condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam para seus filhos, enfraquecendo a nação. A principal tarefa era mobilizar ciência e política para redimir essa população, transformando-a em cidadãos-modelo. Para esse intento, adotaram práticas que visavam transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele.

Gustavo Capanema (1900-1985), Afrânio Peixoto (1876-1947), Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira em suas ações pelo Estado brasileiro, introduziram uma especificidade na educação brasileira que foi a utilização do conceito de mérito para distribuir ou restringir recompensas educacionais fundamentado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia uma percepção da inferioridade de alunos pobres de cor.

“Eles transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo deliberado (fornecendo aos brasileiros pobre e não-brancos as ferramentas da brancura) quando inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos) criou uma hierarquia racial no sistema escolar que espalhava sua própria visão de valor social. Essa hierarquia foi especialmente estável, eficaz e duradoura por que se fundava em valores inquestionáveis da ciência e do mérito.” (DÁVILA, 2006, p. 32).

As políticas públicas voltadas para a área da educação promovidas por esses pensadores, muito influenciadas pelas idéias de época, foram responsáveis por um paradoxo na educação brasileira que se mantêm até os dias de hoje: ao mesmo tempo em que ampliaram a rede pública de ensino com o objetivo de alcançar o máximo da demanda estudantil, foram paralelamente institucionalizando desigualdades raciais e sociais. Ou seja, na medida em que a rede pública de educação era expandida e reformada seus participantes eram tratados de maneira desigual – os alunos pobres e negros foram marcados como “doentes”, “mal-adaptados” e “problemáticos”.

Diferente do século XIX, os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, como afirmamos acima, entre 1917 e 1945, eles se empenhavam em uma série de expansões do sistema escolar e empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não-brancos que, na virada do século eram, em sua ampla maioria, excluídos da escola. No entanto, esses mesmos educadores, influenciados pelas formulações de caráter eugenista, se empenharam em “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente européia, em boa forma física e nacionalista. Em sintonia com a idéia elitista de que os pobres e negros eram, em sua grande maioria, “degenerados”, a elite dirigente não media esforços, através do “aperfeiçoamento eugênico da raça” com programas de saúde e educação, para superar esse estágio e se chegar a “cidadania”. E nesse contexto que é criado em 1930 o primeiro Ministério voltado para educação, Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que em 1937 se transformou em Ministério de Educação e Saúde – MES.

Sinteticamente, podemos afirmar que o movimento da educação pública cresceu com base no consenso de que a *degeneração* era adquirida e podia se mitigada. Foi a partir desse eixo que médicos e educadores podiam trabalhar juntos.

A busca eugênica pelo *branqueamento* se tornou uma meta importante a ser alcançada pelo Estado. Um dos exemplos disso foi a transformação nos quadros de professores das escolas de formação do magistério. Muller (2003), em pesquisa sobre a composição racial do magistério no Rio de Janeiro nos anos 30, atestou a existência de significado contingente de professoras negras no magistério público no antigo Distrito Federal, nas décadas iniciais do século XX e analisou os esforços das autoridades no sentido do branqueamento da categoria do magistério, a partir do crescente investimento na educação pública, visando modernizá-la. E concluiu que esse processo “que se inicia na década de 20 e atinge seu ponto máximo quando a Escola Normal desaparece para dar lugar ao Instituto de Educação, em 1932.” (Muller, 2003, p.77), correspondia ao interesse *arianizante* – mais do que comprovado através da legislação e dos vultosos recursos dirigidos à imigração européia e pela repercussão da realização do Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929. “Os critérios dos exames médicos para o ingresso à Escola Normal – posteriormente Instituto de Educação - mais pareciam um delírio eugenista.” (Ibid. 2003, p. 102).

De acordo com Dávila (2006), a influência do pensamento eugênico entre os grandes nomes da educação tinha um peso significativo, basta verificar que boa parte deles era associada a alguma instituição de promoção da eugenia. A primeira entidade brasileira foi a Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada por Renato Kehl, o pai da eugenia no Brasil, esta entidade tinha como secretário o sociólogo Fernando de Azevedo, que mais adiante seria o responsável pelas reformas educacionais do Rio de Janeiro (1926-1930) e São Paulo (1933-1934). O antropólogo Edgar Roquette Pinto (1884-1954), que participou da administração do sistema escolar do Rio de Janeiro (1931-1935), era membro tanto da Sociedade Eugênica quanto da sua associada, a Liga da Higiene Mental. Afrânio Peixoto, o médico e pioneiro da medicina legal, dirigente do sistema escolar do Rio de Janeiro (1917-1922) também era membro da Liga da Higiene Mental. Nomes como Carneiro Leão (1887-1966), Lourenço Filho (1897-1970), Monteiro Lobato (1882-1948), Anísio Teixeira, Arthur Ramos (1903-1949) também eram nomes corriqueiros nas rodas do pensamento eugênico.

Numa época em que se acreditava a ciência ser mais importante que a política, a prática da eugenia construía consensos entre os formuladores de políticas da área da educação que enxergavam nas escolas as linhas de frente de batalha contra a “degeneração”. A importância da eugenia era tamanha entre os educadores, que Anísio Teixeira após indicação de Monteiro Lobato, assume a Direção do Departamento de Educação do Distrito Federal em 1931, formou uma equipe repleta de adeptos do nacionalismo eugênico. Dávila (2006) sinaliza que eles acreditavam na possibilidade da degeneração ser adquirida por meio da falta de cultura, saúde e ambiente, assim como que a educação e a saúde públicas poderiam revertê-la. Conforme o autor (2006), Teixeira havia transformado o sistema escolar do Rio em um laboratório que atraiu os principais eugenistas da nação. Educadores como Roquette Pinto, Arthur Ramos, Lourenço Filho e Afrânio Peixoto foram atraídos para o sistema escolar do Rio a fim de pesquisar a degeneração, desenvolver programas de saúde e educação para tratá-la e aplicar esses programas nas escolas da cidade.

“O sistema escolar do Rio de Janeiro proporcionava aos eugenistas um meio ambiente perfeito: quase cem mil escolares de todas as raças e condições sociais, com um Departamento de Educação que dava aos eugenistas quase carta branca para estudar as crianças e tratar suas deficiências percebidas.” (DÁVILA, 2006, p. 67).

Uma das grandes marcas deixadas por Teixeira em sua gestão foi a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais - IPE que tinha como missão a tarefa de fazer pesquisas educacionais, sociológicas, eugênicas e psicológicas. Dividido em quatro departamentos: Testes e Medidas; Rádio e Cinema Educativos; Ortofrenia; e Higiene Mental e Antropometria. Entre várias experimentações destacamos a realizada no Departamento de Testes e Medidas: a utilização do Teste de Terman que tinha o objetivo de medir inteligência, que adaptado a leitura de “*degeneração*” brasileira servia para, entre outras finalidades, separar os alunos brancos dos de cor e os alunos ricos dos pobres.

Assim, os pesquisadores utilizavam os resultados das pesquisas tanto para a sintonia fina dos programas eugênicos do sistema escolar quanto para expandir a ciência nacional da eugenia que aplicava teorias estrangeiras à mistura particular de raças e condições do Brasil.

Conforme Dávila (2006), a gestão do MES (1931-1932) de Francisco Campos (1841-1968) manteve o perfil elitista da educação brasileira, pois, deu pouca atenção ao ensino elementar. Um dos marcos dessa gestão foi a criação da primeira universidade moderna brasileira – a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro e decretou uma reforma educacional

focada no ensino secundário que levou o seu nome que tinha como principal proposta, resgatar o controle no MES sobre o ensino secundário. Campos criou também uma rede de inspetores escolares de ensino que credenciava as escolas secundárias (em sua maioria privadas), para permitir a seus graduados o acesso à educação superior. Como somente os brancos abastados economicamente tinham condições de estudar nas escolas secundárias privadas, seu acesso ao ensino superior era quase garantido em função da qualidade dessas escolas e os negros e pobres iam ficando a margem.

Com a chegada dos anos 30 o debate sobre a educação ganha mais força. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932 é um exemplo. Esse documento que tinha como lema “*educação não é privilégio*” se confrontava diretamente com a visão elitista de educação que até então prevalecia. Muito dos seus signatários viraram homens de governo, comandaram a burocracia do Estado, portanto tiveram a oportunidade de transformar a realidade numa perspectiva mais inclusiva, no entanto, o que se assistiu, foi mudança na maneira de excluir. As ferramentas mudaram, mas as assimetrias entre brancos e não brancos continuava.

A breve Constituição de 1934 consagrou alguns avanços importantes, como o tratamento da educação como direito; a obrigação dos poderes públicos em prestá-la no ensino primário gratuito e obrigatoriamente nas escolas oficiais; a vinculação de percentuais dos impostos federativos para a educação escolar; a concessão do Estado para abertura de escolas sob o regime privado; e o estabelecimento de um plano nacional de educação (CURY, 2009). Em 1937 a Constituição do Estado Novo retoma a estrutura de privilégio com a adoção dos dois sistemas ou duas redes: onde os trabalhadores eram destinados para ensino profissional ou técnico e os filhos das elites faziam o secundário, que, exclusivamente os encaminhava para o ensino superior.

Na gestão de Gustavo Capanema (1934-1945) a expansão do ensino elementar foi uma marca. Na Reforma Capanema, os esforços concentraram-se na reformulação da educação brasileira, promovendo a ampliação da rede pública, no entanto, ela ocorreu principalmente nas áreas urbanas, mais ocupadas pela população branca. Nos setores rurais onde a população negra era maior, o analfabetismo continuou muito presente.

Em 1946, o sistema educacional alcançou 91% dos 2,5 milhões de crianças urbanas em idade escolar do país, mas apenas 40% dos 7,5 milhões de crianças em idade escolar de todo o país. Um resultado dessa disparidade foi a lacuna entre o índice de alfabetização urbano e rural: cerca de 73% da população urbana estava alfabetizada em 1950, enquanto igual porcentagem da população rural era analfabeta.” (DÁVILA, Op. Cit., p.120).

Com a chegada dos anos 50 se percebe uma mudança importante sobre como se olha a sociedade brasileira. Com fim da 2ª guerra mundial, falar em raças passou a ter uma conotação negativa, visto que, o Brasil tinha se alinhado contra o Eixo nazi-fascista, ao mesmo tempo, o Brasil passou a ser visto pela ONU como uma referência de convívio racial. Influências que levasse em consideração o pensamento eugênico não eram mais bem vindas. Configurava-se no Brasil a hegemonia da tese freyriana da democracia racial, ou seja, a fé de que no Brasil praticamente não havia racismo em razão da grande mestiçagem e, portanto, as desigualdades se explicariam, principalmente, em função do aspecto econômico. O mérito passou a ser a justificativa, para que uns pudessem ocupar os melhores espaços sociais.

O credo na democracia racial brasileira se tornou tão poderoso que tanto nos debates e propostas de alteração de legislação, as referências a respeito da raça ou cor da pele, foram extremamente reduzidas e até mesmo em alguns casos extintas. Fato este, que criou enormes dificuldades para dar visibilidade nas persistentes desigualdades raciais da sociedade brasileira.

A invisibilidade das questões raciais brasileiras se alastrou até os debates sobre educação nos anos 60. A não abordagem do racismo nos ambientes escolares se refletiu nas propostas de Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961. O principal debate ao redor das propostas para a LDB estava pautado sobre a destinação dos recursos públicos, ou seja, se destinariam somente as instituições públicas ou iriam também abastecer as escolas privadas e confessionais. O embate se dava entre os Pioneiros e a Igreja. O debate sobre a discriminação racial na educação foi tratado de forma genérica e secundária, ficando restrita a condenação a quaisquer preconceitos de classe e de raça.

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo.” (DIAS, 2005, p.53).

Lamentavelmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola pública rompeu o acordo com a elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não

como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discurso. Compactuaram com o “*mito da democracia racial*”, mantendo invisível a população negra da escola, agora para “*todos*”, defendida com tanto vigor e entusiasmo no debate para aprovação da nova LDB de 1961.

Durante o período autoritário, as discussões a respeito das leis 5.540/68 e 5.692/71 não abrangeram a totalidade da sociedade organizada brasileira, mesmo tendo uma grande repercussão na mídia. A repressão obviamente não possibilitou maiores debates. A Lei 5.540/68 travava mais especificamente sobre o ensino superior e a Lei 5.692/71, focava no ensino de primeiro e segundo graus. A problemática sobre raça e a diferenciação no processo de escolaridade, continuou sem ser abordada de fato, prevalecendo na legislação as leituras da LDB de 1961.

Com o processo Constituinte que desembocou na Constituição de 1988, muito debates sobre as relações raciais foram feitos no Congresso Nacional. Populações Indígenas, quilombolas, movimentos negros, mulheres, sem teto, sem terra e vários outros segmentos organizados da sociedade foram para os corredores do Parlamento brasileiro disputar as suas proposições. Um dos marcos desse processo foi aprovação da Lei nº 7716/89, a chamada “Lei Caó” do Art. 5º da Constituição que tornou o crime de racismo inafiançável e imprescritível. Outro avanço foi a aprovação do Art. 68 que reconhece os territórios das comunidades remanescentes de quilombos. No que coube ao capítulo da educação, não houve nenhuma referência mais aprofundada sobre a questão racial.

Adiante, para a formulação da Lei nº 9.394/96, a nova LDB, os debates sobre a educação e questão racial foram mais intensos, o movimento social negro estava mais atento e atuou de maneira mais direta, no entanto, em função da correlação de forças, pois, a maioria dos parlamentares não estava sensível às questões do negro. A centralidade está na questão de classe, mesmo não sendo totalmente explicitada. “Mantêm-se a questão da igualdade, da unidade nacional, mas os educadores progressistas ignoram a questão da raça como um dos objetivos da educação democrática e para todos.” (Ibid., 2005, p.55).

Do ponto de vista institucional, a questão racial volta a ser debatida com mais força pela sociedade brasileira após a participação oficial do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância

em Durban, na África do Sul, em 2001 que, de certa maneira, impulsionou a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR pelo Governo Lula em 2003. No Congresso Nacional tivemos a proposição do Estatuto da Igualdade Racial em 2003 pelo Senado Federal, que defende uma série de políticas públicas de cunho afirmativo para a população negra, aprovado e sancionado somente em 2010, e também a aprovação da Lei nº 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e cultura afro-brasileira para o ensino fundamental e médio.

É importante ressaltar o protagonismo do movimento social negro no que se refere ao debate sobre o racismo e seus impactos na sociedade brasileira. Após a ditadura militar de 1964, a maioria dos avanços no que diz respeito ao combate ao racismo teve como força propulsora o movimento social negro. E foi a partir da luta dos militantes negros e seus aliados que vários avanços políticos se tornaram realidade. Como exemplo, registramos que, leis semelhantes à federal 10.639 de 2003, já tinham sido aprovadas em alguns municípios brasileiros, fruto da atuação do movimento social negro nas localidades.

Ainda, sobre a dinâmica institucional, podemos afirmar que a situação educacional brasileira, não ficou estagnada de todo, a partir de meados dos anos noventa, ocorreu um grande esforço governamental no sentido de redução total do analfabetismo. Essa meta foi parcialmente alcançada, visto que, reduziu-se singularmente esse problema de persistência histórica. De acordo com os dados na PNAD/2010 a taxa de analfabetos está em 9,7% da população, mesmo assim, ainda temos 14,1 milhões de analfabetos no país. No que diz respeito ao ensino superior público, ocorreram retrocessos com sucateamento das instituições públicas e o aumento significativo das instituições privadas. A alteração desse quadro no ensino superior brasileiro só teve início a partir de 2003 com a ampliação da rede das universidades públicas federais, e com adoção em várias instituições públicas de políticas de ações afirmativas, muitas delas com cotas para negros e indígenas no seu acesso.

Assim, concluímos que a escola “apropriada” pelas classes dominantes perpetuava-se como vantagem competitiva das elites, preservando o *status quo* dessas mesmas classes em detrimento da educação das populações negras rurais e /ou urbanas e indígenas, cujas condições de trabalho e isolamento dificultavam – mas não eliminavam – as manifestações de descontentamento.



Apropriando-nos da conclusão do economista Ricardo Henriques (2002) em seu estudo quantitativo sobre os resultados das políticas educacionais de perfil universalista no Brasil, entendemos que, após a ampliação do ensino público brasileiro durante o século XX, a média de escolaridade da população elevou-se, diminuiu-se a taxa de analfabetismo e aumentou a matrícula em todos os níveis. Esses avanços, no entanto, não reduziram a desigualdade entre brancos e negros.

“A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. (...) apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX.” (HENRIQUES, 2002, p.93).

Destacamos também, a fala da então Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC, Maria Paula Dallari Bucci, em audiência pública realizada em 2010, no Supremo Tribunal Federal, sobre o caráter de constitucionalidade das cotas para negros da Universidade de Brasília. Na ocasião, a Secretária na defesa da adoção das cotas na UnB, informava a existência uma distância histórica no campo da educação entre negros e brancos, que se reproduz ao longo dos anos. Para explicitar essa defasagem, a Secretária, demonstra através de gráficos os dados oficiais do MEC sobre a evolução da escolaridade média dos brasileiros<sup>9</sup>: “Isso significa a evolução, em número de anos, da escolaridade dos brasileiros freqüentando a escola de maneira geral e os brasileiros têm mais anos de escolaridade. Isso indica uma melhora geral no panorama educacional brasileiro.” (STF, Audiência pública, Brasília, 2010).

Em seguida, através do segundo gráfico<sup>10</sup>, a Secretária expôs um estudo que foca a trajetória escolar de brancos e negros, dando ênfase na distância detectada:

O que é impressionante nesse desenho é que há uma distância que permanece intocada nos últimos 20 anos (...) a despeito da melhora educacional mostrada no primeiro gráfico. Quer dizer, houve uma melhora educacional, mas ela não fez nenhum movimento na escolaridade dos negros, que deveria ter essa curva – deveria haver a expectativa de que ela subisse, o que vemos é que a distância até mesmo aumentou.” (Ibid., 2010, p. 2).

---

<sup>9</sup> Anexo 1

<sup>10</sup> Anexo 2

No recente Relatório de Desigualdades Raciais do Laeser /UFRJ (2010/2011) a distância na escolaridade entre brancos e negros aumentou nos últimos vinte anos. Enquanto a média de anos de estudos das pessoas brancas com idade superior a 15 anos, que era de 5,2 anos em 1988, passou para 8,3 anos duas décadas depois, entre negros do mesmo grupo etário o indicador passou de 3,6 para 6,5 anos em igual período. Segundo esse estudo, a diferença entre os anos de estudos de brancos e negros passou de 1,6 ano para 1,8 ano.

A realidade que chega a tona, a partir de variados estudos, nos mostra que o sistema legislativo educacional não reflete o drama da discriminação racial vivida pela população negra no cotidiano escolar. Em recente pesquisa feita pela Fipe/USP, intitulada “*Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*”, publicada em 2010, foi identificado que 22,9% da comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, alunos e pais/mães) em nível nacional, concordavam com atitudes discriminatórias de corte étnico-racial. Levando em consideração que, a legislação, de uma forma geral, a partir dos anos 60 ficou muito tímida sobre a questão da raça e só recentemente que tem tido reformulações, para que tenhamos um cenário mais igualitário na educação brasileira, ainda há muito a ser feito.

Esse capítulo, ao focar os motivos da desigualdade social brasileira, buscou evidenciar o quanto o racismo e capitalismo são estruturantes desse processo. Para atingir esse objetivo, fizemos o resgate da trajetória educacional brasileira, com as devidas contextualizações históricas e suas respectivas legislações. Com o auxílio da bibliografia, tentamos explicitar que as desigualdades, as hierarquias, os particularismos e os privilégios perpassam por cortes tanto de raça, como de classe. Que sem o olhar treinado para enxergar a realidade brasileira a partir dessas perspectivas, a visão vai ser turva.

Pontuamos o racismo institucional como um tipo de ação discriminatória muito utilizada na sociedade brasileira, que tem promovido grandes entraves para a construção da igualdade de direitos e consolidação da democracia no Brasil.

Vimos ainda, como as populações negra e indígena foram deixadas a margem do processo educacional brasileiro pelas elites, e mesmo depois de iniciativas reivindicatórias, essas populações foram incluídas no sistema escolar de maneira desigual, mantendo distâncias com o intento de cristalizar vantagens competitivas, que tanto assolam a sociedade brasileira até hoje.

## **4 - Hegemonia das ideologias do mérito e do racismo no Brasil**

*“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (Boaventura de Souza Santos, 2003, p. 25/56).*

Nesse capítulo, o esforço será em analisar o grau de hegemonia das ideologias do mérito e do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido o conceito de hegemonia é central. Para dar conta dessa tarefa, utilizaremos a construção teórica de hegemonia elaborada por Antonio Gramsci a partir da leitura dos Estudos Culturais.

Outro destaque relevante é o fato de que nesse espaço, visando dar mais consistência à análise, serão utilizadas várias citações de cartas e artigos de jornais, revistas e periódicos. Serão lembrados também trechos da legislação e outros documentos selecionados e coletados no processo de pesquisa. É muito em função da utilização desse tipo de fonte, que as citações podem ser consideradas longas, do ponto de vista técnico, no entanto, o entendimento é que mesmo tidas como longas, são necessárias para o objetivo da análise, visto que, a intenção é refletir sobre o grau de hegemonia das ideologias do mérito e do racismo.

Ressaltamos ainda, que as reticências entre parênteses nos textos em destaque, têm como objetivo sinalizar que houve subtração de algum trecho não relevante, sem que se alterasse o sentido do texto.

### **4.1- Hegemonia e Estudos Culturais**

O termo hegemonia tem sua origem na literatura de cunho militar, sua aplicação estava vinculada às teorias de estratégias das guerras. Com Vladimir Lênin surge uma nova aplicação do termo, a idéia de hegemonia se amplia do campo da luta especificamente militar para a luta política e social. Lênin, mesmo propiciando esse resgate, não avançou muito nos seus textos sobre a conceituação de hegemonia. Para Lênin a concepção de hegemonia ficava restrita somente no âmbito da estrutura e não na super-estrutura como foi pensado adiante. Foi Antonio Gramsci, leninista italiano, que assumiu para si a responsabilidade de desenvolver o

conceito, proporcionando à noção de hegemonia, um novo grau de importância na teoria marxista.

Gramsci ao se aprofundar no debate estrutural proposto por Marx, vai desenvolver o conceito de hegemonia como um componente da super-estrutura. Sinteticamente, podemos afirmar que no marxismo, estrutura ou base são as condições materiais e econômicas da sociedade, os determinantes no processo do materialismo histórico, e super-estrutura, o espaço da cultura, das idéias, dos valores, do conhecimento. É campo onde se produzem e disputam as ideologias.

Ainda sobre super-estrutura, a novidade trazida por Gramsci, foi a sua divisão, ou seja, a super-estrutura seria dividida em forças de coerção e sociedade civil. No seu pensamento, o processo de hegemonia se dá a partir da sociedade civil. É nesse campo que travam os embates ideológicos.

É importante frisar que para Gramsci hegemonia não se concretiza especificamente conquistando maiorias, antes de tudo, o processo hegemônico se faz com o domínio e direção. Dessa forma, a proposição de hegemonia de Gramsci não se consolida somente a partir de quantidades, mas acima de tudo, na condução do processo das disputas no campo da ideologia.

Hegemonia para Gramsci é o momento em transcende o limite corporativo da solidariedade econômica pura, engloba os interesses de outros grupos subordinados, e começa a se alastrar pela sociedade, promovendo a unidade intelectual, moral, econômica e política e propondo também questionamentos, em torno das quais os embates acontecem, criando, assim, a hegemonia de um grupo social principal sobre uma série de grupos subordinados. “É esse o processo de coordenação dos interesses de um grupo dominante aos interesses gerais dos outros grupos e à vida do estado como um todo que constitui a “hegemonia” de um bloco histórico particular.” (HALL, 2003, p. 293).

Outra contribuição importante de Gramsci e aproveitada e ampliada pelos estudos culturais é a idéia de “unidade de classe social”, que para o autor não dado de forma teleológica, elas precisam ser produzidas, criadas, construídas, pois dentro delas podem ter conflitos de interesses e serem historicamente segmentadas, e fragmentadas.

Ampliando do conceito de classe social também para grupos, podemos como indica os Estudos Culturais, ter novos olhares sobre as formações sociais. Como observamos em nosso estudo, não haverá necessariamente “unidade” entre os negros na luta pela cotas, muitos não incorporarão essa luta, muitos inclusive, cerrarão fileiras contra elas, no entanto, isso não esgotará o processo de hegemonia.

#### **4.2- Meritocracia e racismo: análise das estratégias ideológicas nas disputas por hegemonia**

A partir desse momento, nos dedicaremos em analisar como os embates de cunho ideológico foram realizados recentemente em determinadas arenas de disputas democráticas, no que diz respeito a defesa da meritocracia e o entendimento sobre o racismo no Brasil. Ou seja, como os atores envolvidos na disputa se comportaram nos espaços da política, de formação de opinião, no judiciário, nas instituições de ensino superior públicas. Para isso, resgataremos a atuação de parte da intelectualidade brasileira, membros dos poderes executivo, legislativo e judiciário, movimentos sociais e sindicais, imprensa, sociedade, no debate sobre a adoção das ações afirmativas no Brasil, com destaque na adoção da política de cotas para negros e indígenas para acesso nas instituições de ensino superior brasileiras.

Nesse contexto, foi objeto de pesquisa a legislação em vigor, que direta e indiretamente, faz referência à meritocracia e à prática do racismo. Seleccionados também artigos, registros de opinião, cartas e editoriais da imprensa brasileira que abordaram o assunto. Destacamos, ainda, a participação da intelectualidade brasileira e dos movimentos sociais nos “manifestos” sobre a viabilidade das cotas no Brasil.

Iniciaremos esse trabalho pela legislação brasileira em vigor sobre os temas já destacados acima.

No texto da *Constituição* (2010) brasileira, encontramos registrados alguns artigos, que de acordo com a interpretação, consagram a meritocracia como um dos princípios a ser seguido.

A redação com mais destaque está na parte referente ao Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo I Dos Direitos e Deveres Individuais e coletivos, em seu

Art. 5º diz o seguinte: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.” (Brasil, Constituição (1988), 2010, p. 8).

Outra parte importante está quando a Constituição lida com os “Princípios Fundamentais” no Título I, em seu Art. 3º, inciso IV, o texto diz assim: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação.” (2010, p.8).

Lembramos que esse texto dialoga indiretamente com os princípios da meritocracia e é sempre lembrado nos embates públicos a respeito da adoção das ações afirmativas, com destaque nas cotas.

Na Carta Magna em seu Título II dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II dos Direitos Sociais, em seu Art.7º, inciso XXX, reza o seguinte texto: “proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.” (2010, p. 11).

O destaque é referente à proibição de critério por admissão por cor. Nesse caso a legislação se posiciona contra a *discriminação negativa*<sup>11</sup>, mas também a *discriminação positiva*.

Na parte mais dedicada à educação, a *Constituição* faz referência ao princípio do mérito em dois momentos: no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I da Educação em seus Artigos 206 e 208:

“Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

---

<sup>11</sup> Os termos discriminação negativa e discriminação positiva são utilizados no texto, na mesma perspectiva de Robert Castel em “*A discriminação negativa. Cidadãos ou autóctones?*” (2008). Nesta obra, o autor classifica a discriminação de duas formas: uma onde um grupo é menosprezado socialmente, em detrimento da igualdade; a outra forma se caracteriza quando um determinado grupo pode ser foco de políticas de afirmação para garantia de direitos iguais.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (2010, p. 56).

Outro momento da *Constituição* que tem na meritocracia um grande destaque se mostra no Título III – Da Organização do Estado, no Capítulo VII – Da administração Pública, Seção I – Disposições Gerais, Art.37, em seu inciso II estabelece que:

“II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas de títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.” (2010, p. 18).

No *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/1990*, no Capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em seu Art.53, figura no inciso I: “I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;” (2006, p.25).

Na *Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação*, no Título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu Art. 3º, inciso I, consta o seguinte trecho: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola.” (2010, p. 8). No seu Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu Art. 4º, inciso V o registro: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (2010, p. 8).

É facilmente perceptível que as legislações destacadas, de maneira direta ou indireta, dialogam com a meritocracia. Elas são citadas, como veremos, em vários momentos quando se quer reivindicar o princípio do mérito, do ponto de vista legal, em nossa sociedade. Além disso, o fato da meritocracia estar presente no corpo jurídico brasileiro demonstra o grau de hegemonia que a ideologia do mérito possui.

Destacamos ainda a *Lei nº 10.172/2001*, referente ao Plano Nacional de Educação que perdeu a validade em 2010. Na parte das “Diretrizes” da educação superior, temos reforçado o texto do Art. 208 da *Constituição*, já citado aqui. Adiante, no que diz respeito aos “Objetivos e Metas”, no parágrafo 19, identificamos uma referência explícita a meritocracia:

“Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.” (2009, p.162).

No debate público sobre a adoção das cotas para negros e indígenas para acesso às universidades públicas brasileiras, a defesa do princípio do mérito é sempre resgatada e utilizada como argumento fundamental contra essa política. Esse cenário foi visto com muita frequência nos embates midiáticos, ou seja, a defesa da meritocracia sempre teve muito presente nas tvs, jornais, rádios, redes sociais, sites e periódicos em geral.

É com intento de evidenciar o quanto a ideologia do mérito permeou os enfrentamentos sobre adoção das políticas afirmativas que iremos a partir de agora resgatar alguns fragmentos publicados recentemente na mídia, que contextualizam o nosso diagnóstico.

Ressaltamos, no entanto, que não iniciaremos um procedimento metodológico típico da análise do discurso. Não se teve a intenção neste estudo de quantificar *todas* publicações sobre o tema por um determinado tempo, com a perspectiva de classificação e enquadramento de acordo com a suposta posição ideológica de cada veículo de comunicação. Sem desacreditar no vínculo ideológico dos meios de comunicação, houve um esforço em não manobrar os depoimentos e manifestações registrados nos fragmentos de textos destacados.

Durante a confecção deste capítulo, predominou a preocupação em não se utilizar os registros para qualquer tipo de comprovação interpretativa *a priori* dos fatos. Fomos guiados pelos ensinamentos de Spivak (2003) onde o questionamento, “¿Puede hablar el subalterno?”, demonstra o quanto “interpretações” da fala do discriminado, mesmo que bem intencionadas, podem reproduzir a lógica de opressão. Acreditamos que os discriminados possuem voz e podem se expressar a partir da suas identidades e consciências como sujeitos históricos.

Como foi dito, o objetivo principal é trazer a tona, o quanto a meritocracia foi resgatada para ser um instrumento de útil e eficaz no embate ideológico contra a adoção das políticas afirmativas para negros e indígenas na sociedade brasileira.



#### 4.2.1- Meritocracia – defesa e questionamentos

Abrimos esta análise com um texto publicado com destaque no Jornal A Folha de São Paulo dia 17/07/2010 de autoria do jornalista e escritor, hoje falecido, Mauro Chaves, que em plena campanha eleitoral para presidência da República propunha um pacto de compromissos aos candidatos:

##### “Pacto do mérito e da liberdade”

“Os abaixo-assinados e rubricados, candidatos a presidente da República, assumem perante a Nação os seguintes compromissos, irrevogáveis e irretroatáveis:

(...) 5- achamos que, pelas qualidades históricas do povo brasileiro, caracterizado pela mistura fértil de etnias de culturas provenientes de todas as partes do planeta, numa rica miscigenação de valores, luta pela vida, no Brasil, deve assentar-se muito mais no reconhecimento do talento, do mérito, no empenho pela competição justa e pelo saudável esforço do aprendiz do que no recebimento de bolsas de sustento pessoal (sem a contrapartida educacional), ou na garantia de cotas privilegiadas de acesso (ao ensino ou emprego públicos), independentemente de comprovações de mérito, ou ainda na suposta evolução baseada nas ligações de compadrio.

6- Achamos que talentos e mérito devem ser as molas propulsoras do Brasil, muito mais do que as fidelidades grupais, as adesões submissas a quaisquer lideranças – por efetivas e até legítimas que estas sejam – ou mesmo a gratidão para com aqueles que nada mais fazem do que cumprir a pública obrigação. Consideramos que o talento e o mérito devem constituir o principal eixo de motivação do desenvolvimento pessoal e que o esforço real pelo aprendizado deve se tornar a principal retribuição de tantos quantos sejam beneficiados pela ajuda pública, tendo em vista que alcancem o melhor padrão de dignidade vida humana, a partir de um verdadeiro sentimento de independência e elevada autoestima.” (*Mauro Chaves – jornalista, advogado, escritor, administrador de empresas e pintor - Folha de SP, 17/07/2010*).

A motivação do texto vai além de se posicionar contra as políticas de cotas, como também projeta um esforço de enquadrar os candidatos a presidência aos princípios da meritocracia em seus futuros governos.

Com um foco mais voltado para educação, tivemos contato com alguns artigos que a partir do crivo da meritocracia se esforçam em realizar uma avaliação sobre os problemas da educação brasileira. Destacamos o texto de Ignês Martins Tollini, publicado no principal jornal de Brasília, o Correio Braziliense, em 13/04/2010.

##### “Ensino básico, vestibular e mérito”

“Parte significativa dos profissionais da educação parece aceitar, com resignação, os problemas existentes no âmbito dos três assuntos do título. Este artigo focaliza a formação dos professores do ensino básico público e discute a ligação entre o ensino e

critérios da seleção de candidatos ao ensino superior, principalmente no que se refere ao mérito. (...)

A qualidade do ensino básico repercute no ensino de nível superior, que continua a ter aura especial, na visão da maioria dos jovens brasileiros, mesmo quando não se sentem preparados para ele ou quando sua vocação pende mais para estudos de natureza técnica e de menor duração. A qualidade do ensino básico também está ligada à seleção de alunos para universidade. Nos últimos anos, tal seleção tornou-se mais problemática nas universidades públicas. O exame vestibular é a primeira barreira encontrada pelos candidatos à universidade. Trata-se de uma circunstância momentânea, na qual o candidato tem que alcançar certo desempenho, o que provoca grande pressão nos alunos, mesmo nos que estão preparados.

Muitos estudiosos consideram o exame vestibular prática inadequada e alegam que países desenvolvidos fazem uso de meios mais práticos e eficientes para selecionar os alunos, tal como o exame do currículo do aluno. (...) Neste caso a importância do ensino básico de qualidade, para alunos provenientes das classes sociais mais pobres e que não tiveram oportunidades de aprendizagem no meio familiar, torna-se ainda mais clara. É interessante notar que a declaração desses alunos, não importa a cor da pele, etnia, idade, gênero, ou qualquer outra característica discriminatória, mostra que eles não querem vantagem, mas igualdade de oportunidade no acesso à universidade. Por isso, desejam ser admitidos pelo mérito. (...)

Em suma, a excelente formação de professores do ensino básico livre de ideologia político-partidária é necessidade urgente. A seleção de candidatos à universidade, com base no mérito do currículo e livre de discriminação, é também urgente. Bolsa de estudos que cubra o custo de oportunidade é para aluno pobre e com mérito comprovado pelo currículo. A inclusão de alunos com base em atributo que não seja o próprio mérito é, além de injusta, humilhante. Entretanto, neste momento parecem remotas as possibilidades de que o mérito se torne fator discriminante na seleção de alunos e professores.” (*Ignez Martins Tollini – Mestre em Educação brasileira- UnB, Master of Sciences in Education - Universidade de Purdue, EUA, Ph. D. in Education - Universidade de Londres - Correio Braziliense em 13/04/2010*).

A defesa de meritocracia se tornou uma tarefa importante para parte dos educadores e agentes públicos que tem a estrutura educacional sob sua responsabilidade. Essa missão herdada de Anísio Teixeira tem sido promovida a fim. Destacamos a fala de Claudia Costin quando assumiu a Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro.

#### **“Mec vai recomendar o fim da reprovação”**

“(…) Ao assumir, em 2009, Eduardo Paes revogou o decreto em dois dos três ciclos do ensino fundamental.

- Reprovar não é solução para nada durante o processo de alfabetização. Nos outros anos, ter a possibilidade de reprovação introduz aos alunos a cultura do esforço e do mérito.

-diz Claudia Costin, secretária municipal de Educação.” (*jornal O Globo em 23/05/2010*).

Outro texto marcante, sendo este mais voltado para o ensino superior, foi publicado no jornal O Globo em coluna de destaque de responsabilidade de Luiz Garcia. A reflexão desse experiente jornalista busca no reconhecimento do mérito como a única alternativa para a

seleção de talentos em sociedades onde o ensino superior é para poucos. Percebe-se na reflexão de Luiz Garcia, certo conformismo e até mesmo a defesa de um perfil elitista no ensino superior brasileiro.

**“O canudo e o sonho”**

“Começemos batendo pesado: uma escola superior, se há de ser fiel ao adjetivo, é reservada para uma minoria de bem-dotados. O que pode ser odioso, se estamos falando de dotes financeiros. Mas perfeitamente aceitável, se a referência for o mérito acadêmico. Seja como for, vale a pena não esquecer que, diferentemente da educação básica, a universidade não é para todos. Em país nenhum. (...)”

No sistema brasileiro, o acesso à escola superior é determinado por um exame escrito. É feito em dois dias, no país inteiro, e vale para escolas públicas e particulares. Cada escola pública decide que ela vai aceitar. Como os aprovados no crivo nacional são em número muitas vezes superior ao das vagas, ganham os de melhores notas. Nas instituições particulares, idem. É bom não esquecer que o Enem original não nasceu para substituir o vestibular.

Parece fazer sentido. Mas, como eu já disse lá em cima, é um sistema reservado a uma minoria. Exatamente aquela que faz absoluta questão de ter o diploma do curso superior. Para os ricos e remediados, é praticamente uma obrigação. Para os outros, apenas um sonho – mas como se sonhos não fossem obrigatórios, ou não sejam inevitáveis.” (*Luiz Garcia/Coluna - Jornal O Globo - 12/11/2010*).

Com posicionamento contrário a meritocracia, destacamos um artigo de autoria do Deputado Federal Ivan Valente – PSOL/SP, lido no plenário da Câmara em 2010 e divulgado amplamente na Conferência Nacional de Educação. No artigo, Ivan Valente convoca a todos para continuidade do processo de mobilização, incluindo a luta contra a meritocracia, que é associada por ele como neoliberal.

O deputado é conhecido pela sua atuação aguerrida na Comissão de Educação da Câmara Federal e nos movimentos sociais em defesa da educação. Vejamos parte do artigo:

**“Conferência Nacional de Educação: desafio para reverter as políticas neoliberais no setor”**

“No próximo dia 28 de março, terá início a Conferência Nacional de Educação (CONAE), reunindo representantes de diversos segmentos que participaram das etapas municipais e estaduais e que agora debaterão as políticas educacionais para o nosso país. (...)”

A CONAE não pode se resumir a uma mera peça de propaganda do governo federal. Para que isso não ocorra, ela deve estabelecer metas para o financiamento da educação, para a garantia do acesso e permanência de crianças e adolescentes, se comprometer com a implementação real da gestão democrática da educação em todos os sistemas, com a erradicação do analfabetismo, com a formação e uma efetiva valorização dos profissionais da educação e com a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos e todas. (...)”

É uma oportunidade de resgatarmos com toda a ênfase nossas bandeiras de luta pela escola pública e pela educação de qualidade para todos e todas. De organizarmos um forte movimento social que resista à meritocracia na educação e que, no menor prazo possível, reverta este cenário desastroso no qual as políticas neoliberais nos colocaram.” (*Pronunciamento em plenário do Deputado Federal Ivan Valente – Psol-SP, em 25/03/2010*).

#### **4.2.2- Meritocracia e cotas**

Um dos grandes trunfos trazidos pela adoção das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras foi o de provocar a sociedade brasileira para o debate de dois temas importantes para o futuro do Brasil: educação e racismo. Há muito tempo que não se via a sociedade brasileira tão mobilizada em discutir esses temas. Na medida em que a alternativa das cotas se tornava realidade, ia se desencadeando um processo na esfera pública em que segmentos que antes não se “posicionavam” sobre esses temas evitando exposição, vinham agora, tornar pública a sua opinião. O debate sobre ações afirmativas, não só proporcionou um grande debate nacional, mas explicitou o posicionamento de figuras importantes que no anseio de formar opinião e defender os seus interesses, se posicionaram diante das temáticas.

A partir desse instante, iremos resgatar os registros que possuem um foco mais direto no debate sobre as ações afirmativas, em especial as cotas para negros e indígenas nas instituições de ensino superior públicas. Por tabela também são levantadas opiniões também sobre o Estatuto da Igualdade Racial, que contém um leque variado de ações afirmativas para outros setores além da educação.

Inauguramos essa nova fase com depoimentos de duas pessoas negras bem sucedidas em suas carreiras. Destacamos as duas falas para realçar o quanto a fé na meritocracia é hegemônica e, portanto, faz parte da argumentação daqueles, que mesmo pertencendo ao grupo racialmente focado nas ações afirmativas, rejeitam esse tipo de política.

**“Negros rumo ao topo”**

**“Cotas nem pensar”**

“Os negros brasileiros que venceram obstáculos com sua própria força figuram também entre críticos mais lúcidos das medidas de ação afirmativa.(...) Filho de pais de origem pobre que conseguiram o feito de diplomar-se em medicina, o carioca André Oliveira, 52 anos, recebeu em casa não só o exemplo do extremo esforço, mas também todos os incentivos para avançar. (...) Formado em Engenharia na UFRJ, Mestre em finanças e com uma bem-sucedida carreira em multinacionais, (...) diz ele: “As cotas são um incentivo ao comodismo, e eu acredito na meritocracia. Vareei muita madrugada par chegar onde estou.” (Veja - Edição 2179 - ano 43 nº34 em 25/08/2010).

### “Racismo – Entrevista Milton Gonçalves”

“**Folha** – O Brasil ainda vai ter um presidente negro?”

**Gonçalves** – (...) O país tem uma série de preconceitos, dentre eles o racial, que é muito incomôdo. Todo mundo diz que tem um avô negro mas na hora “H” (...). Ninguém quer ser negro no Brasil, esse é o problema.

**Folha** - O que pensa sobre a adoção de política de cotas para negros?

**Gonçalves** – Se alguém achar a política de cotas boa, que faça uso. Mas eu não acredito que vá resolver alguma coisa. Se eu estabeleço cota de 20% para ‘x’ que não tiraram nota suficiente para passar [no vestibular], eu vou ser injusto com 80% de ‘y’.” (*jornal Folha de SP – 07/04/2010*).

Dando seguimento na seleção de reportagens e artigos, destacamos uma pérola escrita por Diogo Mainardi. Com uma postura assumidamente conservadora, o ex-jornalista da revista *Veja*, sempre foi um grande inimigo das ações afirmativas no Brasil. Nesse artigo, Mainardi despeja o seu preconceito e desrespeito à luta de resistência dos escravos no Brasil.

### “O quilombo do mundo”

“Barack Obama, num debate eleitoral, na última quarta-feira, respondendo a uma pergunta sobre as cotas raciais:

(...) O poder público segundo ele, tem de ajudar os pobres em geral, conforme os méritos de cada um, e não os negros em particular.

(...) O Supremo Tribunal Federal está julgando a constitucionalidade das leis que instituíram as cotas raciais no Brasil. É uma chance para acabar de vez com o quilombismo retardatário que se entrincheirou no matagal ideológico das universidades brasileiras. (...)

O sistema de cotas raciais foi rapidamente introduzido na universidade brasileira, beneficiando-se de um ambiente que sempre soube acolher as idéias mais regressivas. (...) O Brasil se refugiou no passado. O Brasil é o quilombo do mundo.” (*Diogo Mainardi - Veja em 23/04/2008*).

O artigo elaborado por Diogo Mainardi publicado em sua antiga coluna na revista *Veja*, não só tem um posicionamento contrário à adoção das cotas, como também expõe seu desprezo pelas universidades brasileiras. Outro fato interessante, é que o ex-colunista da *Veja* busca, no discurso do presidente norte-americano Barak Obama, argumentos de fundo meritocráticos para se contrapor as cotas no Brasil. Mainardi demonstra não conhecer, que, a maioria dos atuais dirigentes negros nos EUA foi beneficiada por algum tipo de ação afirmativa no passado.

Compondo um diálogo com a posição de Diogo Mainardi, resgatamos da coluna de Miriam Leitão do jornal *O Globo*, um texto onde a jornalista especializada em economia da

Rede Globo, resgata trechos do discurso da vice-presidente dos EUA Hilary Clinton quando em visita ao Brasil fez a defesa explícita da adoção das ações afirmativas para negros.

#### **“Destruir a obra”**

“Num ambiente negacionista, foi um alívio ouvir as explicações simples e diretas da secretária de Estado americana Hillary Clinton na Faculdade Zumbi dos Palmares, onde escolheu debater com estudantes. Hillary defendeu as ações afirmativas dizendo que, com elas, os EUA estão deixando para trás os vestígios da escravidão:

- Temos feito um grande progresso com as ações afirmativas em aumentar as oportunidades na educação, no emprego para os afro-americanos. Elas são o reconhecimento de que as barreiras históricas criam funil que impede o acesso do grupo discriminado a níveis superiores de educação. É preciso alargar a entrada e deixar mais gente entrar. O talento é universal, mas as oportunidades, não. (...)

E os brancos pobres? Perguntam. Eles estão também nas ações afirmativas, e nas cotas, mas o curioso é que só se lembre dos brancos pobres no momento em que se fala em alguma política favorável a pretos e pardos. (...)

Diante de qualquer proposta para reduzir as desigualdades raciais, principal obra da escravidão, aparece alguém para declamar: “Todos são iguais perante a lei.” E são. Mas o tratamento diferenciado aos discriminados existe exatamente para igualar oportunidades e garantir o princípio constitucional.” (*Miriam Leitão. Panorama econômico/jornal O Globo em 18/02/2010*).

É importante frisar que, Miriam Leitão, mesmo trabalhando para uma empresa de mídia que é assumidamente contra a adoção das cotas para negros e indígenas na sociedade brasileira, a jornalista tem se posicionado, neste caso, diferente de seus patrões, e sempre que o tema volta a baila, ela usa a sua coluna para defender as ações afirmativas no Brasil.

Com raras exceções, vimos no jornal O Globo algum artigo publicado em defesa das ações afirmativas, em sua grande maioria eles têm um posicionamento contrário à adoção dessas políticas. A parte reservada para “opinião” reforça quase que sempre a tese contra. E observando com detalhe, percebemos que, das variadas maneiras de contestar as cotas, a mais evidente, é feita via defesa da meritocracia. Segue em seguida alguns bons exemplos disso:

#### **“Racismo sem números”**

“(…) Cotas, facilitando artificialmente o acesso à universidade, criarão mais desigualdade e frustração. O cotista, por definição menos preparado, passará mais tempo na universidade ou dela sairá antes da formatura. E porá a culpa no “racismo” dos brancos. O perigo é transformar a nossa sociedade multicolor e tolerante numa sociedade bicolor, com ressentimentos mútuos. Talvez você tenha perdido mais do que cinco minutos. Mas o Brasil ainda tem tempo de evitar o pior.” (*Ali Kamel, jornalista, sociólogo, Diretor da Central Globo de Jornalismo - jornal O Globo em 20/04/2004*).

#### **“Aos congressistas, uma carta sobre cotas”**

“(...)Esta pesquisa (PNAD/2003) não deixa dúvidas de que não é a cor da pele que impede as pessoas de chegar à universidade, mas a péssima qualidade das escolas que os pobres brasileiros, sejam brancos, pretos ou pardos, podem frequentar. Se o impedimento não é a cor da pele, cotas raciais não fazem sentido. Mas tampouco fazem sentido cotas sociais, porque não é a condição de pobre que impede os cidadãos de entrar na universidade, mas o péssimo ensino público brasileiro. A única solução é o investimento maciço em educação, e jamais soluções mágicas como cotas.” (*Ali Kamel, jornalista, sociólogo, Diretor da Central Globo de Jornalismo - jornal O Globo em 16/11/2004*).

#### “Cotas não resolvem”

“Mais uma vez está de volta em nossa sociedade a discussão sobre o acesso ao ensino superior sob o prisma das cotas. A questão das ações afirmativas vem sendo debatida, focada em apenas determinados pontos sociais e políticos sem que sejam levadas em consideração outras variáveis.

(...) Estabelecer outros critérios que não o mérito para o acesso ao ensino superior é distorcer o objetivo da universidade e reduzi-la a uma fábrica de certificados ou instrumento para outros usos. Cursos organizados para serem frequentados depois do ensino médio, que proporcionassem preparação profissional e formação humana consistentes, seriam muito mais atraentes em termos de retorno financeiro.

A universidade não é nem para os alunos nem para os professores, a universidade é para o saber. Repensemos sobre o sentido da universidade, criando condições múltiplas para que os jovens, e também os não tão jovens, não se sintam obrigados a recorrer ao ensino superior porque outros caminhos não lhes são oferecidos. O estabelecimento das cotas no acesso ao ensino superior não resolverá o problema vital da construção do próprio futuro de cada pessoa.” (*Maria Judith Sucupira da Costa Lins – Profª da UFRJ- jornal O Globo em 13/07/2010*).

Ali Kamel é sem dúvida, o mais poderoso adversário das ações afirmativas no Brasil. Não só pela formação, mas também pelo espaço que ocupa nas organizações Globo atualmente. Ele, através do poder de mídia da Globo, tem transformado os seus veículos em verdadeiras “trincheiras” contra a adoção das cotas para negros e indígenas nas universidades. Pelas publicações percebemos como a meritocracia é elemento chave no debate. Em particular, sobre a posição da professora da UFRJ, ressaltamos o seu caráter bastante elitista, pois, vislumbra para universidade somente tarefa de produção do conhecimento, “universidade para o saber”, como seu principal papel. Não se discute qual “saber” nem quem seriam os produtores desse “saber”. Como as universidades sempre foi celeiro da elite branca brasileira, com raras exceções históricas assistimos alguma coisa diferente, podemos deduzir que o “saber” que interessa é aquele oriundo dos que sempre acessaram à essas instituições via seleção meritocrática.

A defesa da meritocracia e o posicionamento contrário às cotas são feitos das mais variadas formas, inclusive, utilizando no discurso, elementos da política nacional, chegando mesmo a incluir outras temáticas para confundir o leitor. Despertemos para artigo abaixo:

### **“Reserva de competências? A injustiça do sistema de cotas”**

“A implementação de cotas para negros e índios não é apenas uma discriminação racial, mas principalmente social. (...)”

(...)Portanto, a questão não é só que os negros e os índios sejam discriminados, mas também os pobres. Adotar cotas, pura e simplesmente, é degradar o nível das universidades públicas e não resolver séculos de discriminação econômica e racial.

Hoje o desafio imposto aos brasileiros é enfrentar o desemprego. Talvez, se o governo passar realmente a se preocupar com a questão, ele possa realizar "ações afirmativas" quanto à desoneração tributária e trabalhista das pequenas empresas principais empregadoras do País; à reforma trabalhista, já que o atual modelo de relação de trabalho não funciona mais; à criação de uma alternativa para a informalidade no emprego; e a investimentos em um sistema educacional que prepare futuros empreendedores. Essas são algumas maneiras de ampliar as oportunidades de trabalho para todos, igualmente, o que irá permitir que todo o povo brasileiro, sem nenhuma discriminação, possa disputar em pé de igualdade não só uma vaga nas universidades públicas, mas também um lugar digno e privilegiado na sociedade.” (*Sylvia Romano, Advogada Consultores Associados /SP - jornal do Comercio em 18/07/2006*).

Seguindo a linha do texto anterior, mas, com um tom mais “raivoso”, encontramos um artigo que desperta a atenção pela indignação demonstrada com os avanços da luta de combate ao racismo e o crescimento das ações afirmativas no Brasil. O texto é de autoria do professor da UERJ José Roberto Pinto de Góis, um combatente em defesa da meritocracia.

### **“O racismo vira lei”**

“Como não é possível que o Conselho Nacional de Educação esteja se lixando para a lei, deve estar aprovando pareceres sem os ler. Em março, aprovou um (“Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”), que só lendo por inteiro para acreditar. É uma afronta ao espírito da Constituição republicana, segundo o qual a idéia de raça é preconceituosa, não devendo o indivíduo agir ou se relacionar com base em critérios raciais.

Nem espanta tanto o que o parecer recomenda quanto ao ensino da história, uma história calcada na denúncia e laudatória (apresenta uma lista de 39 “heróis” a serem estudados — cultuados —, inclusive vivos), a antítese do que deve ser o ensino da história. Espanta mesmo é o modo como vão ser reeducados os nossos jovens para que se tornem “cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial”, como diz o documento. Antes de comentá-lo, chamo a atenção para dois trechos que, certamente, como outros, escaparam à atenção do Conselho.

O primeiro afirma que, sem a ajuda do Estado, os “postos à margem” jamais “romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados”. Faz-se aqui uma grosseira confusão. Não é o sistema de mérito que gera injustas desigualdades, mas a precariedade da rede escolar pública. O sistema de mérito não está baseado em preconceitos. É até difícil entender esta proposição. Em que preconceitos estaria baseado o sistema de mérito? No de avaliar o domínio de um certo conteúdo em matemática, biologia, português? O sistema também não está baseado na manutenção de privilégios. Ao contrário, a alternativa ao mérito é justamente o privilégio, seja ele fundado na idéia de raça, na de pureza de sangue, no que se quiser inventar. Enfim, os “postos à margem” não podem nem devem “romper” o sistema meritocrático.



O que eles precisam é ter condições de competir em igualdade de condições, de se beneficiarem da sua natureza republicana.” (*José Roberto Pinto de Góis, profº da UERJ – jornal do Commercio em 18/07/2006*.)

A primeira universidade no Brasil a ter cotas para negros no seu acesso foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ em 2002. Mas é com a adoção das cotas para negros pela Universidade de Brasília – UnB em 2003, que a debate ficou mais acirrado. Como esperado, esse ambiente também se transferiu para a mídia. Onde colonistas e editoriais sempre emitiam opinião desqualificando as universidades que tinham se filiado ao sistema de cotas.

Seguiremos com partes do artigo que foi capa da revista *Veja* em 2007 que tratou do caso onde somente um dos gêmeos foi considerado inapto a disputar as vagas das cotas para negros da UnB.

**“Eles são gêmeos idênticos, mas segundo a UnB, este é branco e... este é negro”**

“A decisão da banca da Universidade de Brasília que determina quem tem direito ao privilégio da cota mostra o perigo de classificar as pessoas pela cor da pele – coisa que fizeram os nazistas e o apartheid sul-africano

O sistema de cotas raciais nas universidades foi uma promessa de campanha do presidente Lula. Embora já encampadas pelas universidades, a lei que o regulamenta espera aprovação no Congresso, junto com outra lei temerária que institucionaliza o cisma racial no país: o Estatuto da Igualdade Racial. Caso os dois projetos sejam aprovados, metade das vagas nas universidades federais terá de ser preenchida por negros. O mérito acadêmico fica em segundo plano. (...) A Lei de cotas e o estatuto racial são monstruosidades jurídicas que atropelam a Constituição – ao tratar negros e brancos de forma desigual – e oficializam o racismo.

As políticas raciais que se pretende implantar no país por força da lei têm potencial explosivo porque se assentam numa assertiva equivocada: a de que a sociedade brasileira é, em essência, racista. Nada falso. (...) O fato de existir um enorme contingente de negros pobres no Brasil resulta de circunstâncias históricas, não de uma predisposição dos brancos para impedir a ascensão social dos negros na sociedade.

(...) A lição aqui não é a de que os negros fazem um trabalho pior que os brancos. E, sim, a de que, para uma sociedade funcionar perfeitamente, o melhor sistema é distribuir as vagas na universidade e os empregos públicos com base puramente no mérito individual, independentemente da cor da pele.

O Brasil, que tinha o privilégio de ser oficialmente cego em relação a cor da pele de seus habitantes, infelizmente corre risco de ser mergulhado no ódio racial.” (*Veja - ano 40 – n° 22 - 06/06/2007*).

Com o intento de fazer desse caso um escândalo nacional e pressionar os dirigentes da UnB para desistir de seu modelo de acesso e desestimular as outras universidades que ainda não tinham aderido às cotas, os inimigos das ações afirmativas representados pela mídia

viram nessa ocasião uma grande oportunidade de detonar as iniciativas que já se expandiam por todo Brasil.

#### **“Fora da Lei”**

“A constituição diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, mas Universidade de Brasília (UnB) distingue os candidatos inscritos em seus vestibulares em função de um critério racial. A Constituição determina que o “acesso aos níveis mais elevados do ensino” se dará “segundo a capacidade de cada um”, mas a UnB reserva um quinto de suas vagas para “negros”. A UnB, uma comissão constituída por docentes racialistas e lideranças do “movimento negro” prega rótulos raciais aos candidatos, cassando-lhes os direitos de autodeclaração de cor/raça. A Constituição assegura que “ninguém será privado de direitos” por motivo de “convicção filosófica ou política”, mas o tribunal racial da UnB promove “entrevistas identitárias” para investigar as opiniões dos candidatos sobre negritude e movimento negro.

(...) O vestibular da UnB é capaz de negar uma vaga a um concorrente de baixa renda, que obteve notas altas mais foi rotulado como “branco”, para transferi-la a um candidato de alta renda com notas inferiores, mas rotulado com “negro”. (Demétrio Magnoli – *Sociólogo e Doutor em Geografia Humana pela USP - Opinião / jornal O Globo em 18/02/2010*).

Demétrio Magnoli nesse artigo para se contrapor as cotas vai resgatar a Constituição em vários artigos. Com o argumento de que as cotas raciais ferem o princípio meritocrático registrado na legislação brasileira, Demétrio manifesta toda a sua indignação, se colocando como o grande adversário das cotas para negros e indígenas na sociedade brasileira.

Em outro artigo, também publicado no jornal O Globo em 2010, Demétrio Magnoli se apresenta contra as ações afirmativas, agora contestando o conteúdo do Estatuto da Igualdade Racial. Verifica-se novamente que Demétrio faz apelo a Constituição para a defesa de meritocracia.

#### **“Os caçadores e o elefante”**

“Dois dias atrás, no meio da tarde, em cerimônia no Palácio do Itamaraty, Lula sancionou a primeira lei racial da história do Brasil. São 65 artigos esparramados em 14 páginas, escritos com o propósito de anular o artigo 5º da Constituição Federal, que começa com as seguintes palavras: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.” O conjunto leva o título de Estatuto da Igualdade Racial, uma construção incongruente na qual se associa o princípio da igualdade ao mito da raça, que veicula a idéia de uma desigualdade essencial e, portanto insuperável. (...)

(...) Se o poder Judiciário curvar-se ao esbulho constitucional, estudantes ou trabalhadores da cor “errada” não poderão apelar contra o tratamento desigual no acesso a universidade ou a empregos argüindo o princípio da igualdade perante a lei, pois terão sido rebaixados à condição de componentes de um grupo racial.” (Demétrio Magnoli – *Sociólogo e Doutor em geografia humana pela USP Globo em 18/02/2010*)

Expressando claramente a sua posição contrária em relação a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial no Congresso Nacional, o jornal O Globo em editorial confirmava a sua vocação conservadora, de porta voz de parcela da elite brasileira, elite esta que sempre identifica as políticas voltadas para os segmentos mais excluídos da sociedade brasileira como ameaça à seus privilégios.

**“Projeto tóxico - Não há alternativa para o Estatuto a não ser a reprovação”**

“A aprovação do Estatuto Racial, há quase um mês, na Câmara, chegou a ser saudada com um avanço. Errado, pois o que recebera sinal verde para voltar ao Senado fora um projeto apenas reduzido em seu grau de toxicidade racista, mas ainda tóxico. (...)

(...) Barrar o Estatuto no Congresso evitará uma batalha jurídica necessária em defesa da Constituição.” (*Jornal O Globo - 06/10/2009*).

**“Educação passada para trás”**

“(…) Em vez disso, o que se viu foi o governo Lula gastar seu oito anos de mandato num debate estéril sobre as universidades públicas, em que o cavalo de batalha era a questão das cotas.

Debate estéril; porque se não há melhoria consistente no ensino básico, a injustiça vai se consolidar lá atrás: no aluno que não consegue aprender, mesmo ficando vários anos na escola; e que ou vai ser reprovado, ou vai desistir da escola, ou vai chegar ao ensino médio totalmente inapto para os cursos superiores.” (*Jornal O Globo - 11/05/2010*).

Em outro veículo das empresas Globo, a revista Época, observa-se também o mesmo estilo ao abordar sobre os problemas da educação brasileira, em especial quando é tratado o acesso ao nível superior. O posicionamento contra as cotas sempre é enfatizado. Perceba o título da matéria abaixo:

**“Cotas para quê?”**

**“Reservar vagas para negros e índios ou estudantes pobres nas universidades públicas não resolve uma injustiça histórica – e cria ainda mais problemas”**

“Discutida como uma questão educacional, a instituição das cotas esconde seu real alcance para o país.

Simon Schwartzman (pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade): “é uma vantagem que não tem com o esforço e o trabalho. Tem de melhorar a escola pública, não criar cota para quem não conseguiu aprender”.

Renata Suizu (vestibulanda): “a cota social não é certa, mas necessária. O vestibular prioriza quem fez escola particular. Estudei a vida toda em escola pública e nunca ouvi falar em várias matérias que caem no vestibular”.

Ruam Neves da Silva, aluno de um curso prévestibular que prioriza egressos do ensino público, em São Paulo, ele poderia usar o direito da cota. Mas prefere abrir mão. “Acredito que beneficiar negro agora só gera mais preconceito. Tenho a mesma capacidade de passar no vestibular que um branco”, diz. “Acreditar que preciso de cota é ruim para a autoestima. Se eu entrasse pela cota, não faria o curso”.

Uma alternativa examinada no momento é adotar cotas sociais, sistema que cria mecanismos para favorecer a entrada na universidade dos alunos mais pobres, vindos de escolas públicas. (...) O resultado é que, embora 85% dos estudantes de ensino médio estejam em escolas públicas, na hora de entrar para universidade pública a proporção se inverte. Em 2006, só 24,7% dos calouros na Universidade de São Paulo (USP) eram oriundos de colégios públicos.

A USP adotou um sistema semelhante a cota social em 2006. Por meio dele, alunos de escolas públicas recebem como bônus pontos extras no vestibular.

(...) “Existe o desempenho do estudante na prova, e sobre esse desempenho uma pontuação acrescida”. Diz Maria Amélia de Campos Oliveira, assessora da pró-reitoria de graduação da universidade. “Para alunos sem mérito, não há bônus que resolva”

(...) A cota é boa para representar a diversidade da sociedade brasileira. Mas tem que ser para os melhores. O que está me deixando triste é que vão baixar o nível dos alunos”, diz Iloma Becskéházy, diretora-executiva da Fundação Lemann.

Mas o sistema da USP, embora tenha um fundamento mais meritocrático, não resolve as falhas inerentes a toda política de cota. Com elas, muitos jovens que estudam em escola particulares de pouco prestígio serão prejudicados.(...)

(...) A doença da educação ruim não será resolvida com mudanças no vestibular, menos ainda com a adoção das cotas. Mas há um grande risco de a adoção das cotas trazer uma doença capaz de rachar a sociedade brasileira – o racismo explícito na lei.” (*Época* n° 568 em 06/04/2009).

O debate sobre a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial se deu de forma muito tensionada no Congresso Nacional nos momento próximo a votação. A cobertura da imprensa registrou intensamente o calor das discussões entre os parlamentares. Várias audiências públicas foram feitas a fim de esclarecer sobre os detalhes do projeto. E a defesa da meritocracia também era o grande argumento sustentado por parte dos senadores quando queriam se posicionar contra as cotas.

#### **“De Washington@edu para Gaspari@jor”**

(...) Acreditei na educação na para o sucesso de uma raça, mas para ascensão das pessoas e desenvolvimento de uma nação. (...)

O ciclo nocivo que faz um país precisar de reserva em universidades públicas começa no ensino fundamental ruim, quando aí deveria estar o início da construção do mérito. (...)

Gaspari, a escravidão foi brasileira, assim com é brasileira uma certa dificuldade de entender que quem mais grita por cota é quem menos defende o mérito. É possível vencer com esforço, estudo e oportunidade.

Eu que o diga (...).” (*Demóstenes Torres - Procurador de justiça e senador pelo DEM/GO - Tendências/Debates - Folha de São Paulo em 12/04/2010*).

Ainda sobre o Estatuto da Igualdade Racial, o jornal O Globo manifestava com “ar de felicidade” o resultado das negociações no Congresso sobre o tema. O destaque em manchete de primeira página registra o fato:

#### **“Cotas são excluídas de Estatuto da Igualdade”**

“O Senado aprovou o Estatuto da Igualdade Racial e excluiu do texto a criação de cotas em universidades e a reserva de vagas para negros em partidos, que tinham sido aprovadas na Câmara no ano passado. Políticas afirmativas permanecem apenas como possibilidade, sem obrigação. O texto irá para sanção presidencial.” (*jornal O Globo 17/06/2010*).

O vestibular sempre foi alvo de críticas de vários especialistas em educação, e na perspectiva de promover uma mudança no processo de acesso às universidades brasileiras, o Ministério da Educação indicou a utilização do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM como um novo mecanismo de acesso. Em função das mudanças, a defesa da meritocracia voltou à cena. Vejamos alguns momentos:

#### **“Vestibular vai mudar tudo, menos o mérito”**

“A substituição do vestibular por uma prova unificada começa a valer já neste ano em centenas de universidades. O novo exame é menos massacrante para os alunos, mas continua a selecionar os melhores.

(...) Trata-se da maior mudança já feita no concurso desde 1911, quando ele surgiu no Brasil. Uma verdadeira revolução. Diga-se desde logo: se as intenções forem cumpridas, o novo sistema não prejudicará o mérito. Os melhores alunos continuarão a ser os escolhidos. Mas passarão por um teste mais enxuto e menos voltado para a memorização.

(...) Com o sistema unificado, é bem possível que os melhores estudantes de todas as partes do país passem a procurar as universidades de maior excelência. Essas, certamente, vão se beneficiar disso - e vice-versa. ‘O ensino é sempre melhor onde estão os bons alunos’ diz a antropóloga Eunice Durham.” (*Veja – Edição ano 42 nº15 – 15/04/2009*).

#### **“Entrevista com Joaquim José Soares Neto, presidente do Inep”**

“**Estadão** – Acredita que o Enem está consolidado no País?

**João J. S. Neto** - Sim. O exame vem evoluindo quanto a seus objetivos e formas de utilização – no início, prestava-se basicamente à autoavaliação, mas hoje é um instrumento de política pública com dois focos: avaliação para o acesso ao ensino superior. O Enem é mais democrático, pois destaca tanto o mérito quanto a

impessoalidade e a isenção do processo de seleção. Por isso, pode ser considerado um instrumento bastante efetivo da política pública.” (*Jornal Estado de SP – 21/06/2010*).

Como observamos, a partir da inserção do Enem no debate, a importância do mérito para o acesso nas universidades voltou à tona. Esse fato fez com que os adversários das cotas avaliassem que a oportunidade era propícia para questionar as ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Assim, o jornal do O Globo através de seus editoriais agiu de maneira pronta e direta. Resgatamos dois momentos onde esse fato está registrado:

#### **“Mais racional”**

“Qualquer sistema de avaliação de conhecimento que passe ao largo da decoreba, exclua armadilhas para eliminar candidatos, teste a capacidade de raciocínio e não se assemelhe a batida de pênalti – é acertar ou errar – está a léguas à frente do arcaico vestibular. (...)”

É bem mais indicado rever o vestibular do que imaginar soluções equivocadas como cotas, que colocam em segundo plano o mérito. Um método que avalie de fato a capacidade e o potencial dos candidatos, e seja aplicado nacionalmente, pode, inclusive, enriquecer intelectual e socialmente a composição das turmas das universidades dos maiores centros do país, com a provável chegada de alunos de outras regiões.

Porém, nunca será repetitivo lembrar que, sem a melhoria da qualidade do ensino básico, mesmo o melhor sistema de avaliação para a entrada na Universidade não será capaz de dar o que o país precisa: profissionais bem formados, sem paternalismo e demagogias de qualquer espécie.” (*jornal O Globo em 08/04/09*).

#### **O Brasil partido**

Com mais um resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em que se evidencia a enorme distância entre escolas particulares e públicas (...). A grande maioria dos jovens, portanto, é mal preparada, sem condições de competir num mercado de trabalho cada vez mais exigente; num país que, como qualquer outro, precisa ter profissionais, em todos os níveis de qualificação, capazes de competir no mundo globalizado.

Por vício ideológico e pura falta de visão, sempre haverá alguém em Brasília que, diante de tamanha distância entre o ensino das escolas de nível médio particulares e as públicas – principalmente estaduais – irá se bater pela solução mais fácil, e errada: cotas. Será uma tragédia, pois elas traduzem a rendição prévia do Estado na luta imperiosa para elevar a escola pública ao mesmo nível das particulares.

Sem isto, o país terá de renunciar à geração de tecnologias de ponta, produção e exportação de bens manufaturados mais elaborados, contentando-se a perpetuar-se como fornecedor de matérias-primas a sociedades asiáticas que têm conseguido educar as populações sem abrir mão do mérito. E, quando algumas dessas matérias-primas se esgotarem, como os minérios, poderá abrir-se um ciclo eterno de nível de vida de África subsaariana. Para agravar os riscos que o país corre, de um Enem para substituir o vestibular deverá ser manipulada em defesa de cotas, para dar condições de suposta “igualdade” a alunos de escolas públicas na disputa com candidatos formados nas particulares. Será assim que o vírus da degradação do ensino público básico contaminará a universidade.

Em vez de maquiar as diferenças entre escolas particulares e públicas estaduais, facilitando a entrada na universidade de alunos despreparados, por que não concentrar todos os esforços na melhoria dos estabelecimentos públicos?” (*jornal O Globo – Quinta-feira 30/04/09*).

Outro grande momento de questionamento das cotas ocorreu relacionado a UERJ em 2009. Alegando a inconstitucionalidade, pois feria o princípio do mérito, o Tribunal do Rio de Janeiro através de seu Órgão Especial suspendeu o efeito da lei de cotas aplicadas à UERJ, UENF e UENZO, aprovada na Assembléia Legislativa do Estado em 2001. O Tribunal, provocado pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (PP), concedeu liminar suspendendo as cotas nas instituições de ensino superior vinculadas ao governo do Estado.

Essa medida, além de causar imensa confusão nos estudantes que iriam prestar vestibular naquele ano, servia para impor uma derrota importante aos defensores das cotas, já que a UERJ tinha sido a primeira universidade importante a adotar o sistema de cotas para negros em seu acesso. Ou seja, a decisão tinha também um efeito simbólico, visto que, o Supremo Tribunal Federal, também iria se debruçar sobre o tema. Como sempre, foi outro veículo das empresas Globo que rapidamente fez o alarde: o jornal popular Extra.

#### “TJ suspende lei de cotas”

“Liminar do Tribunal de Justiça atinge universidades da rede estadual. Mérito ainda será julgado”

“O Órgão Especial do Tribunal de Justiça (TJ) do Rio suspendeu, na tarde de ontem, os efeitos da lei de cotas, que prevê reserva de vagas nas universidades estaduais. Por 13 votos a 7, os desembargadores concederam liminar favorável à representação por inconstitucionalidade feita pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (PP).

(...) O alvo do deputado, que é advogado e defendeu a ação no Órgão Especial, foi a questão racial.

- A lei é segregadora. Dá privilégio para quem tem pele escura. E o pobre branco como fica? Tem que valer o mérito – disse o deputado.” (*jornal Extra em 26/05/2009*).

A decisão do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro desencadeou uma grande mobilização na sociedade em favor das cotas. Movimentos negros, junto de outros movimentos sociais, juristas, políticos, estudantes cotistas e entidades nacionais como, União Brasileira de Estudantes Secundaristas - UBES, União Nacional dos Estudantes – UNE e Central Única dos Trabalhadores – CUT, rapidamente se organizaram provocando uma grande repercussão. O Governador Sérgio Cabral entrou em cena, se colocou ao lado dos movimentos sociais e agiu em defesa das cotas. A partir de um recurso empreitado por

entidades ligadas aos movimentos sociais, os Desembargadores voltaram atrás e mantiveram as cotas na UERJ e nas outras instituições de ensino superior do Estado. Ainda como solução, a UERJ pressionada, através de seu conselho universitário aprovou as cotas em suas instâncias, tornando a decisão sobre as cotas respaldada pelo princípio constitucional da autonomia universitária.

#### **“Justiça mantém lei de cotas no estado”**

##### **“Desembargadores voltam atrás e declaram a legislação constitucional. Benefício vale para Uerj, Uenf e Uezo”**

“Por 15 votos a seis os desembargadores do Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Rio decidiram ontem manter a Lei de Cotas nas universidades públicas estaduais. (...)”

A ação que defendia a anulação da lei foi proposta pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (PP). (...)

Descontente com a decisão dos desembargadores do Tribunal de Justiça do Rio, o parlamentar avisou que não vai desistir. E avisou que vai recorrer ao Supremo Tribunal Federal (STF), em Brasília. “É obvio que vamos recorrer ao Supremo. Para mim, esta lei é inconstitucional. Para ingressar no ensino superior, tem que prevalecer o mérito de cada estudante”, defendeu o deputado Flávio Bolsonaro.” (*jornal O Dia em 19/11/2010*).

A UERJ por ter sido a primeira instituição de ensino superior no Brasil a adotar as cotas para negros e ser localizada no Rio de Janeiro, sempre foi muito visada pelos adversários das ações afirmativas. E não foi diferente quando a instituição divulgou a sua primeira avaliação de seu sistema de cotas, após 7 anos em ação. Na ocasião, o Reitor teve espaço até no Jornal Nacional da Tv Globo para comentar as conclusões da universidade.

Para a surpresa de muitos, que se enveredavam na trincheira contra as cotas, as notícias não eram das melhores, as conclusões da UERJ eram muito favoráveis a sua política de ações afirmativas. Mesmo assim, o sistema Globo através de seus veículos, insistia em enxergar somente aspectos negativos do relatório da UERJ. Vejamos como a defesa da meritocracia permeia toda a crítica:

#### **“Pesquisa mostra danos das cotas raciais”**

“Na discussão que se trata de maneira mais acesa desde o início do atual governo, já existe um rico acervo de argumentos fundamentados contra as cotas raciais, mecanismo, inclusive, já revisto pela Justiça dos Estados Unidos, onde elas surgiram e se firmaram.

Pesquisa feita pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), primeiro estabelecimento de ensino superior do país a aderir ao sistema de cotas raciais, contribui para este acervo. Realizado a partir dos dados do vestibular feito pela



universidade em 2009, o levantamento comprova uma das mais cortantes críticas às cotas: criadas para supostamente corrigir injustiças, as cotas impedem a entrada no ensino superior de pessoas mais preparadas. É a confirmação do perigo abandono do mérito.

(...) Ainda com base na mesma pesquisa, a UERJ tenta justificar as cotas afirmando que o índice de reprovação é maior entre os cotistas. A constatação, no entanto, tem importância relativa, pois o dano maior, o de impedir o desenvolvimento de talentos apenas porque eles não são negros, já foi causado no vestibular.

(...) Até o reitor da UERJ Ricardo Vieiralves de Castro, em entrevista ao “Jornal Nacional”, admitiu que ficam de fora estudantes mais bem preparados. Mas ele continua a defender as cotas, mesmo que haja tantas evidências de que, ao reduzir a importância do princípio do mérito em nome da “raça”, o Brasil não terá profissionais qualificados como a realidade requer e, como inadmissível subproduto, já começa a inocular o racismo no convívio cotidiano da juventude. Que esta pesquisa, ajude o Congresso e o STF, onde o tema tramita, a refletir.” (*Opinião/jornal O Globo em 03/06/2010*).

#### **“UERJ faz balanço de sete anos das cotas”**

#### **“Reprovação mais baixa entre os beneficiados”**

“Sete anos após ingresso da primeira turma de estudantes beneficiados pela política de cotas, a Universidade de Estado do Rio de Janeiro (UERJ) divulgou ontem um balanço do sistema de ações afirmativas, o primeiro do tipo adotado no país. Os números apresentados pela universidade mostram que os estudantes beneficiados pelas cotas são menos reprovados, desistem menos do curso e se formam mais do que os alunos não cotistas, mas têm mais dificuldade para alcançar a nota mínima do vestibular.” (*jornal Extra em 02/06/2010*).

#### **“Sete anos de cotas”**

“Sete anos após ingresso da primeira turma de estudantes beneficiados pela política de cotas, a Universidade de Estado do Rio de Janeiro (UERJ) divulgou um balanço do sistema de ações afirmativas, o primeiro adotado no país. Os números apresentados pela universidade mostram que os estudantes cotistas são menos reprovados, desistem menos do curso e se formam mais do que os colegas que não entraram pelas cotas. Por outro lado, o estudo destacou que os cotistas entram na universidade com notas bem menores que os não cotistas.” (*Megazine/jornal O Globo – 08/06/2010*).

#### **“UERJ divulga estudo com resultado positivo sobre o sistema de cotas”**

“Mas há discordâncias. O reitor da UERJ admite que o sistema acaba deixando de fora estudantes bem preparados.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro divulgou nesta terça um estudo sobre o seu sistema de cotas. Para a UERJ, que foi a primeira universidade do país a aderir à reserva de vagas, o resultado foi positivo, mas há discordâncias.

(...) Para quem concorre pelas cotas, a relação é de praticamente um candidato para cada vaga. Para os não cotistas, a relação passa dos 11 candidatos por vaga. Para o sociólogo Demétrio Magnoli, está aí uma relação desigual.

“Os cotistas têm uma relação candidato por vaga muito mais favorável, três, quatro, dez vezes mais favorável, dependendo da carreira do que os não cotistas. Então, o sistema de mérito só existe entre os não cotistas. Entre os cotistas, praticamente foi eliminado o critério do mérito para entrar na universidade”.

(...) O reitor da UERJ admite que o sistema acaba deixando de fora estudantes bem preparados. “É desigual, é verdade. Mas ele visa reduzir a desigualdade. Eu espero que, em menos tempo que outros países, nos consigamos resolver e equacionar essa questão da desigualdade social tão gritante que tem nesse país e acabar com o sistema de cotas”, disse o reitor da UERJ, Ricardo Vieiralves de Castro.

O estudo também avaliou o desempenho depois da aprovação no vestibular. Segundo a UERJ, o índice de abandono entre cotistas é menor que entre os não cotistas. O índice de reprovação entre os dois grupos é maior entre os não cotistas em todo o período.

Para o sociólogo, o estudo não muda a sua opinião sobre o sistema de cotas. “Nós não estamos falando aí de inclusão social. Nós não estamos falando de incluir pessoas pobres na universidade. Isso não acontece com o sistema de cotas raciais. Isso aconteceria se nós tivéssemos uma revolução no ensino fundamental e médio que permitisse à estudantes mais pobres de escolas públicas de periferia a disputar lugares em igualdade de condições.” (In <http://g1.globo.com/jornalnacional/noticia/2010/06> - *Jornal Nacional*, acessado em 01/06/2010).

O posicionamento dos governadores diante do debate da cotas é surpreendente. Como destacamos acima, o Governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, ligado ao PMDB partido de perfil centrista, se colocou de imediato a favor das cotas, construindo articulações para que a posição do Tribunal fosse alterada à favor das ações afirmativas na UERJ. De maneira sintomática o Governador do Piauí, Wellington Dias, ligado ao PT, partido que tem posição a favor das cotas, se manifestou publicamente contrário a adoção das cotas para negros e indígenas. Vejamos o pronunciamento do político do Piauí:

“Criar cotas para negros, índios, alunos do ensino público sustenta a minha tese de que isso esconde o lado grave do problema. Isso mostra a incapacidade do poder público. Sou contra isso. É preciso melhorar o sistema e qualificar os professores.” (In, <http://www.cidadeverde.com/wellington-dias-afirma-que-e-contra-as-cotas-para-negros-e-indios-50919> - *Jornal Cidade Verde*, acessado em 06/01/2010).

Como o debate sobre a adoção das ações afirmativas pautou o debate educacional no Brasil desde o início do século XXI, os embates foram intensos, visto que, a resistência dentro as instituições era grande. No entanto, depois de muita luta protagonizada, principalmente, pelos movimentos negros, a maioria das universidades públicas brasileiras adotou algum tipo de ação afirmativa. A vitória das ações afirmativas nas universidades brasileiras foi detectada em estudo feito por pesquisadores do Rio de Janeiro. O jornal Folha de São Paulo registrou o fato, dando visibilidade ao debate sobre o acesso e mérito.

**“70% das faculdades pública já adotam cotas ou bônus.”**

**“77% dos casos, decisão de adotar política partiu da própria instituição.”**

**“Levantamento feito por pesquisadores do Rio mostra que estudantes de escolas públicas são os mais beneficiados.”**

“Mesmo sem lei federal que as obrigue a isso, sete em cada dez universidades públicas no Brasil já adotam algum critério de ação afirmativa, seja ele cota ou bônus no vestibular para alunos de escolas públicas, negros, indígenas e outros grupos.

(...) A aceitação do vestibular como mecanismo isento de seleção, valioso num país acostumado a privilégios, tende a fazer crer que o melhor aluno é aquele com a nota mais alta e isso confunde bom desempenho num exame com capacidade de desenvolvimento intelectual.

Este último pode ser encontrado num leque mais amplo de estudantes de origens diversas. O que boas universidades devem buscar é a composição equilibrada de – conhecimento de conteúdos fundamentais e capacidade de desenvolvimento intelectual. O desafio só pode ser enfrentado com autonomia das universidades e estudos de acompanhamento dos selecionados em processo regulares ou em ações afirmativas formulados para corresponder a seus objetivos e propósitos maiores.” (Análise: Cibele Yahn de Andrade – Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp In *jornal Folha de SP em 30/08/2010*).

Considerando que as ações afirmativas foram adotadas na maioria das universidades, algumas delas resistiram em adotar qualquer alteração em sua política de acesso. É o caso da UFRJ. Considerada a maior universidade do país, e sob influência direta das posições contrárias as cotas, a sua comunidade sempre teve dificuldades de fazer o debate, até que depois de vários adiamentos chegou o momento da UFRJ abordar o tema. Registramos a seguir, como a imprensa tratou as idas e vindas do debate sobre ações afirmativas na UFRJ:

#### **“Cotas só no discurso”**

“Quando a expectativa era de um desfecho mais rápido sobre a adoção (ou não) de políticas de ação afirmativa na UFRJ, o processo voltou à marcha lenta, e o debate sobre cotas, bônus ou outras medidas promete não terminar tão cedo. (...)

Durante a sessão do Consuni, o reitor Aloísio Teixeira reafirmou ser contra qualquer tipo de cota e declarou também que defenderá a utilização do Enem para o preenchimento de 50% das vagas já do próximo vestibular. A outra metade seria ocupada pela seleção tradicional.” (*Caderno Megazine/jornal O Globo em 01/06/2010*).

#### **“As cotas na UFRJ”**

“O Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em decisão de há poucos dias, aprovou a adoção de cotas sociais para a definição de vagas para ingresso de novos estudantes. (...). A decisão da UFRJ - defendida abertamente pelo reitor Aloísio Teixeira – impõe-se como alternativa à adoção de cotas raciais. (...)

O critério adotado pela UFRJ combina de forma engenhosa dois marcadores importantes: origem da escolaridade e renda. Ambos terão como efeito uma vigorosa entrada de estudantes negros e pardos na vida universitária, a despeito da não consideração explícita desse critério.” (*Renato Lessa – Professor da UFF, diretor-presidente do Instituto Ciência Hoje e Ex-Reitor da UFRJ- jornal O Globo em 06/09/2010*).

### “A UFRJ rejeita as insensatas cotas raciais”

“(...) Em duas grandes universidades, a de São Paulo (USP) e a Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nunca a idéia de subordinar o mérito à cor da pele transitou com facilidade.

Na semana passada, a UFRJ aprovou um sistema de cotas sociais. (...)

O bom senso demonstrado pela USP está sendo, pelo menos até agora seguido na UFRJ, pois, além de, no Rio, também ser rejeitada a discriminação contra os brancos pobres – decorrência da aplicação das cotas para “negros” – o fato os cotistas saírem de um universo dos que prestam o Exame Nacional de Ensino Médio estabelece um vínculo entre a entrada no ensino superior e o mérito próprio do estudante. (...)

Além de inconstitucional, ao criar no Brasil cidadão de segunda classe perante a lei, a cota racial agride as nossas raízes na formação miscigenada da sociedade brasileira e virou um anacronismo mesmo na realidade americana, fonte inspiradora do racialismo.” (*jornal O Globo em 17/08/2010*).

Percebe-se que na UFRJ o núcleo contra qualquer tipo de cotas se expressava a partir do reitor, que tinha na imprensa uma grande aliada. O entendimento que a meritocracia deveria prevalecer como principal critério no acesso hegemonizava os dirigentes mais próximos da reitoria. No entanto, em função de grande pressão interna de parte da comunidade universitária a favor das cotas raciais e sociais, fez com que a reitoria cedesse. O consenso encontrado pela comunidade, depois de longos debates, para o seu próximo vestibular foi o da chamada “cota social” voltada para alunos oriundos da escola pública.

Outra grande universidade que ainda resiste a uma política de ação afirmativa eficaz é a Universidade de São Paulo - USP. A universidade, mesmo adotando recentemente uma pontuação extra para alunos oriundos de escola pública em seu vestibular, ainda mantém índices muito pequenos de alunos egressos das camadas populares. A insistência da USP na defesa da meritocracia é um dos fatores impeditivos para ampliação do seu acesso a segmentos sociais historicamente excluídos do ensino superior. A USP tem em seus quadros professores que do ponto de vista político, vão da esquerda a direita, no entanto, é a rejeição às cotas é quase uma unanimidade entre os docentes. O elitismo se estabeleceu na USP de uma maneira, que seus docentes e dirigentes se negam a enxergar o óbvio: os negros praticamente não acessam à instituição. Destacamos a seguir, alguns fragmentos registrados na imprensa sobre como a comunidade universitária da USP é vista por seus docentes e discentes. Começamos com uma entrevista do professor da USP e exímio militante da esquerda brasileira, Francisco de Oliveira, concedida a revista Carta Capital em 2009. Na

ocasião, o Chico de Oliveira vivia o clima de sua candidatura nas eleições para reitoria da USP e fazia uma avaliação da principal universidade de São Paulo. Vejamos o que ele diz:

**“O anticandidato”**

**“Eleição na USP. Impedido de concorrer à reitoria, por estar aposentado, o sociólogo Chico de Oliveira é indicado por funcionários e alunos em repúdio ao processo eleitoral”**

**“CC-** Na Maria Antonia também existia figura do professor catedrático, extinta depois.

**FO** – (...) Na verdade, existem vários mitos em relação à USP. O vulgo diz que é uma universidade onde não entram negros, mas isso não é verdade, basta olhar para o perfil dos alunos. A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas é bastante brasileira, tem negros, pobre, gente de várias regiões. O tipo brasileiro está lá em peso. (...)

**CC** - Certa vez o senhor se referiu às universidades públicas como um espaço democrático, dentro de uma sociedade cada vez menos democrática. Essa observação ainda se aplica à USP?

**FO** – Um professor, por mais eminente que seja, não tem o direito de discriminar qualquer aluno pelo motivo que for, seja cor, raça, sexo, dinheiro. Tudo isso fica fora da universidade. Trabalhamos dentro dos critérios acadêmicos. Isso quer dizer que existem um lastro democrático muito grande, mas é preciso ampliá-lo (...) A universidade pública precisa melhorar muito, mas ela é, felizmente, a cara da sociedade brasileira. A USP é uma vitória, não nos damos conta disso.” (*Entrevista com Chico de Oliveira /Carta Capital – ano XV - n° 566 em 07/10/2009*).

**“USP, até quando para tão poucos?”**

“Desde que foi fundada, a USP sempre fechou suas portas para a ampla maioria da população. Isso devido não apenas ao excludente processo de vestibular e à insuficiência no número de vagas oferecidas, mas também ao descaso com a necessidade de permanência do estudante na universidade, fazendo com que muitos estudantes carentes não consigam nela permanecer após serem aprovados no processo seletivo.

(...) Portanto, longe de ser privilégio ou benefício concedido “por caridade” pela universidade, a existência de políticas de permanência estudantil é um direito que faz com que o direito à educação se torne efetivo e concreto, e não um privilégio de poucos.

Nos últimos anos, a Coordenadoria de Assistência Social (Coseas), ligada à reitoria, passou a utilizar critérios acadêmicos para a seleção dos alunos e para as bolsas. É um contrassenso: o aluno de baixa renda que ainda não acessou o direito à assistência pode, compreensivelmente, apresentar menor desempenho acadêmico por conta de condições adversas que justamente o fazem buscar o direito.

(...) A Reitoria da USP, desde 2006, vem propagando sua política de inclusão social, chamada Inclusp. Contudo, é uma política tímida, que visa aumentar de 26% para 30% o número de alunos provenientes de escolas públicas ingressos na USP.

Só em São Paulo, os estudantes da escola pública representam 82% do alunado, contra 18% da escola privada. Há uma inversão no acesso à universidade sustentada pela

exclusão social estruturante do projeto histórico da USP, que, apesar de pública, é controlada pelos mesmos grupos de poder há décadas. Do contrário, de onde vem a extrema dificuldade da USP para se democratizar? E, sobretudo, até quando será assim?

(...) Assim, restam as perguntas que não calam: até quando teremos esse descaso com as políticas de permanência estudantil? Até quando o diálogo será apenas um discurso? Até quando, USP, será de tão poucos e para tão poucos?"(Dante Peixoto, 23, estudante de engenharia ambiental da USP, Joana Salém, 23, estudante de história da USP, e Paulo Tauyr, 28, estudante de pós-graduação em arquitetura da USP, são membros do Diretório Central dos Estudantes – DCE da USP-Tendências/Debates/Folha de São Paulo em 06/04/2010).

#### **“Entrar em universidade pública é mais difícil em SP”**

(...) Em 2008, ano com dados mais recentes, havia 14 alunos no último ano do ensino médio em São Paulo para cada vaga em universidade federal ou estadual no Estado.

(...) Para cada vaga em universidade federal em São Paulo, há 70 estudantes concluindo o ensino médio. A média nacional é de 13 estudantes – 11, excluindo SP.”(jornal Folha de SP em 07/06/2010).

Para incrementar ainda mais a análise sobre a USP, resgatamos um estudo realizado pelo sociólogo Antonio Sergio Alfredo de Guimarães, lotado no deptº de sociologia da própria universidade, intitulado “Ingresso em universidades de prestígio e desempenho no vestibular de grupos privilegiados negativamente: negros na Universidade de São Paulo, de 2001 a 2007”.

De acordo com o estudo, em 2000, somente 6% dos aprovados no vestibular da FUVEST, fundação que elabora e administra os exames vestibulares para a USP, tinham se declarado preto e pardo, enquanto a quantidade de brancos ficava em 79,5%. Em 2007, o número de negros quase que dobrou, atingindo 11,8%, enquanto o de brancos ficou em 76,8%, sofrendo pouca alteração em relação a 2000. Os vestibulandos aprovados em 2000 que cursaram escolas públicas no ensino público eram 16,3%, enquanto em 2007 eram 20,5%, tomando ainda como referência os aprovados na primeira chamada do vestibular da FUVEST. Segundo dados da PNAD/2005, a população negra do Estado de São Paulo ficava em torno de 12,5 milhões de pessoas, o equivalente a 31% da população do Estado.

A partir dos levantamentos apresentados, podemos concluir que a USP ainda tem muito para avançar em sua política de acesso. Seus índices fazem inveja aos do tempo do Apartheid da África do Sul.

Em contraposição a USP e a UFRJ que sempre tiveram muita resistência em alterar os seus mecanismos de acesso, na perspectiva de ampliação para as populações negra e indígena. Resgatamos um depoimento a respeito da política de ações afirmativas adotadas na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC:

#### **“Política de cotas aumenta diversidade na UFSC”**

“A UFSC deu mais um passo importante na consolidação do Programa de Ações Afirmativas, implantado em 2008 para reserva de vagas para alunos egressos de escola pública, negros e indígenas.

(...) Antes da implantação da política de cotas, havia cursos na UFSC sem alunos egressos da escola pública, (...).

(...) após a implantação das cotas aumentou o percentual de isentos da taxa do vestibular entre os classificados. A evasão de alunos que ingressaram por cotas é bem menor que os que ingressaram na classificação geral.” (*Jornal Universitário /UFSC - nº 409 em 04/2010*)

O anseio por inclusão dos negros em todas as instâncias de poder vem sensibilizando setores importantes da sociedade brasileira. E o interesse pelas cotas para solucionar emergencialmente o problema grave da ausência de negros nesses espaços tem aumentado.

Ainda em 2010, assistimos o Itamaraty anunciar a adoção da reserva de vagas para afrodescendentes no Instituto Rio Branco. A justificativa é a da inexistência de diplomatas negros brasileiros. A polêmica sobre o Itamaraty é antiga e vem desde o governo Fernando Henrique Cardoso, quando da criação das bolsas para afrodescendentes prestarem o concurso para a instituição. Como é de esperar, existe muita resistência, quando se trata de alterações nos mecanismo de acesso para os espaços cristalizados da elite branca brasileira, geralmente provocam grande reboliço. As reações geralmente são objetos da imprensa. Destacamos a seguir, como o tema foi abordado desde 2004:

#### **“Imprudente diversificação”**

“O Itamaraty criou trinta bolsas de estudo, especificamente em favor de "afrodescendentes", destinadas a custear estudos que permitem aos beneficiários preencher as condições necessárias para enfrentar o concurso de ingresso no Instituto Rio Branco.

A medida seria defensível, se fosse destinada, sem discriminação racial, a permitir a jovens desfavorecidos de meios de fortuna adquirir os conhecimentos exigidos de candidatos à carreira diplomática, se bem que o sistema de concurso, para qualquer carreira, seja baseado no princípio enunciado pelo saudoso filósofo Chacrinha: "Quem pode, pode, quem não pode se sacode." É função do Estado abrir concursos para o provimento de cargos públicos; não é função do Estado facilitar a candidatos os meios de preparar-se para esses concursos. Essa facilitação, em si descabida, torna-se

aberrante e injustificável ao beneficiar exclusivamente candidatos de uma determinada etnia, em detrimento de outros em idêntico nível de insuficiência educacional.

(...) Aliás, a qualificação ideal para o Instituto Rio Branco não é apenas questão de desempenho acadêmico. Ela requer uma certa bagagem cultural que não se adquire em cursinhos improvisados. Ela vem do seio de famílias, às vezes muito modestas, mas informadas e instruídas, de lares onde existem estantes de livros e conhecimentos gerais sobre o mundo em que vivemos. O diplomata é chamado a conviver com as camadas mais cultas dos países onde serve. É bom que esteja preparado para isso. Não me parece interessante ir buscar deliberadamente candidatos subprivilegiados culturalmente, independentemente de sua origem étnica.

É imprudente tentar diversificar o perfil do Corpo Diplomático Brasileiro. O Itamaraty tem uma história secular de êxito na formação de um quadro de profissionais de excepcional qualidade, só comparável ao Quai d'Orsay francês e ao Foreign Office britânico, respeitado, admirado e invejado por outros países.

Convém que a Casa, com sua admirável capacidade de sobrevivência, resguarde os seus valores e evite qualquer rebaixamento dos critérios de acesso ao seu quadro.” (*M. Pio Corrêa é embaixador aposentado – jornal O Globo em 06/05/2004*).

#### **“Itamaraty cria cotas para negros”**

“Em sua última semana à frente do Ministério das Relações Exteriores, o chanceler Celso Amorim assinará uma portaria que garante uma chance a mais para candidatos negros entrarem no Itamaraty. (...)”

(...) Para o Itamaraty, a medida está “em consonância com o previsto pelo Estatuto da Igualdade Racial”, sancionado em julho pelo presidente Lula, depois de tramitar por 10 anos no Congresso Nacional.

#### **Críticas**

A lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, abre caminho para a criação de mecanismos que ampliem a presença de negros na administração pública. (...)

Já o sociólogo Demetrio Magnoli considera um “erro trágico” o estabelecimento de uma reserva de vagas para negros também na admissão ao serviço diplomático. (...) A seu ver, a medida evidencia a “falência do argumento de que há uma desvantagem de partida” para negros e pardos, já que todos que prestam o concurso precisam ter diploma universitário. “Essa medida é obviamente um privilégio para pessoas com uma determinada cor da pele e que tiveram um background educacional pior do que outros candidatos”, criticou”. (*jornal Folha de São Paulo – 29/12/2010*).

#### **“Cotas diplomáticas”**

“Sede da aristocracia. Foi com essas palavras que o presidente Lula caracterizou, em 2009, o serviço diplomático brasileiro. Em certa medida, ele tinha razão. Sabe-se de que modo as famílias de elite ocupam, com ociosidade e brilho, os postos do Itamaraty. (...)”

Todavia, não se pode esquecer que iniciativa dessa ordem atingem antes os sintomas do que as causas da desigualdade.(...)

Em síntese, despreza-se o mérito cria-se um racismo “ao contrário”. Fomenta-se um conflito indesejável num país miscigenado, em que a delimitação de fronteiras entre “raças” é no mínimo duvidosa. (...)



Uma visão republicana do problema não combina, em suma, com o sistema de cotas – onde a demagogia do “politicamente correto” surge mais como uma maquiagem de fim de governo do que fator objetivo de combate à desigualdade no país.” (*jornal A Folha de SP em 01/01/2011*).

Na posse do novo ministério da presidenta Dilma Rousseff a cobertura da imprensa foi intensa, como é de praxe nesses momentos. Discursos de ministros, autoridades presentes nas cerimônias, *status* e prestígio, são os focos das reportagens, mas um discurso se destacou singularmente diante dos outros, foi o da Ministra Luiza Bairros, da Secretaria Especial da Presidência de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. A fala da nova ministra foi destaque, pois defendeu a adoção de cotas para negros nos concursos públicos para ocupação dos cargos da estrutura do governo federal.

#### **“Luiza Bairros defende cota em concurso público”**

“A nova ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Luiza Bairros, pediu ontem que outros ministérios sigam o exemplo do Itamaraty, que na semana passada anunciou a adoção de cotas para negros no concurso público para ingresso na carreira diplomática.” (*jornal Estado de SP em 04/01/2011*).

#### **“Ministra defende cotas raciais para todo o governo”**

“A nova ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Luiza Helena de Bairros, assumiu o cargo ontem elogiando a iniciativa do Itamaraty de criar reserva de vagas para negros no próximo concurso para diplomatas.” (*jornal O Globo em 04/01/2011*).

#### **“Múltipla escolha”**

“A proposta da nova titular da Secretaria de Igualdade Racial de estender a outros ministérios as cotas criadas no concurso do Itamaraty é incompreensível.

Afinal, o que deseja Luiza Helena de Bairros – estabelecer cotas raciais no emprego público – foi retirado do Estatuto da Igualdade Racial pelo Congresso, ao aprová-lo.

Qual o objetivo de Luiza Helena? Atropelar o Congresso? Mandar uma lei específica sobre assunto vencido? Ou apenas desconhece o fato, o que também é grave?” (*Opinião/jornal O Globo em 05/01/2011*).

O tom de crítica à fala da Ministra da SEPPIR é evidente, visto que, a defesa da meritocracia no serviço público é um dado inquestionável para alguns setores da sociedade brasileira.

Outro episódio interessante se deu após o Conselho Nacional de Educação - CNE em suas instâncias aprovou o parecer em que indicava a inclusão de uma nota explicativa informando sobre os estereótipos raciais na obra “Caçadas de Pedrinho” de autoria de Monteiro Lobato.

Diante da polêmica gerada em função do parecer, o jornal O Globo, através de seu editorial, não perdeu a oportunidade de defender a meritocracia contra os defensores das cotas. Segue abaixo o texto:

#### **“Atentado cultural”**

“A infiltração consentida de grupos racialistas no governo Lula costuma ser tratada com condescendência, por ser algo “politicamente correto”. Pelo mesmo motivo há quem considere positivas as cotas raciais no ensino, mesmo que elas revoguem o mérito, base de qualquer estrutura séria de ensino.

Pois agora a ideologia racialista acaba de mostrar outra faceta: a de censor. Querer barrar o acesso das escolas públicas a uma das melhores obras de Monteiro Lobato, “Caçadas de Pedrinho”, sob a absurda alegação de ser um livro preconceituoso contra negros, é antes de qualquer consideração, um atentado à cultura - e à inteligência – brasileira.

Em boa hora, o ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciou que não homologará o parecer contrário ao livro. Mas o caso presta o serviço de mostrar a que ponto chega o autoritarismo existente no projeto racialista de moldagem da sociedade brasileira.” (*Opinião/jornal O Globo em 05/11/2010*).

#### **4.2.3- Meritocracia e cotas – cartas do leitor**

O debate de grandes temas na esfera pública tem na democracia a sua força. É nesse momento, que os posicionamentos ideológicos são expressos de maneira “livre”, é a ocasião da disputa pela “opinião pública” na sociedade. A imprensa com o passar dos tempos tem se esforçado em contribuir para o debate, no entanto, a promessa de neutralidade tem se mostrado apenas formalmente, de uma forma geral prevalece sempre a posição ideológica dos donos do veículo.

Para auxiliar na análise sobre as cartas, buscamos em Motta (2005) a abordagem, já realizada por ele, em seu estudo “Análise quali-quantitativa dos textos publicados no jornal O Globo sobre políticas de cotas para negros nas universidades públicas”. Motta (2005) indica que o espaço reservado para a publicação das “cartas do leitor” nos jornais e revistas, não é um simples meio de contato entre veículo e seus leitores. Para o pesquisador, é muito mais do que isso, é a garantia desse lugar também como o meio, pelo qual, as cartas são lidas e analisadas na redação, antes da publicação.

“Quando da sua publicação, ou não, a seção deixa de ser meio de contato e passa a ser parte integrante do jornal, expressando e sedimentando as idéias do veículo, que são muito bem conhecidas através de seus editoriais. Raras são as cartas portadoras de opiniões contrárias ou que tragam críticas ao conteúdo do jornal. Essas poucas cartas dissonantes têm a função de dar credibilidade ao veículo, que se apóia nelas ao declarar que opiniões divergentes” (MOTTA, 2005, p.4).

Admitindo, de certa forma, o “filtro” dos editores dos veículos, sem dúvida, o espaço das “cartas do leitor” é um dos momentos em que os interesses são manifestados diretamente e assinados pelo “dono da carta”. Para Motta (2005) esse espaço é também o responsável pela construção da identidade conjunta entre os leitores, portanto, é o espaço onde os marcos ideológicos são explicitados com “indignações” e “contentamentos”. Assim, informa o pesquisador, um “lugar” que merece atenção especial, do ponto de vista de análise, quando se trata de temas mobilizadores na sociedade.

Seguimos em seguida com alguns depoimentos publicados nas seções de “cartas de leitor” de variados veículos de circulação nacional, onde o foco principal perpassa pela defesa da meritocracia e cotas para negros e indígenas para acesso nas universidades públicas brasileiras. Informamos ainda, que as cartas selecionadas foram publicadas no período de 22/11/2009 até 10/01/2011.

Considerando a importância dos conteúdos desses registros, decidimos não fazer comentários ao longo das cartas, visto que, a riqueza dos termos, a demonstração de indignação, a firmeza da convicção dos fatos, os preconceitos, a disputa por interesses, o medo da perda de privilégios, o entendimento do que se é justo, as concepções de igualdade, as interpretações da legislação, conhecimento histórico, a noção de cidadania, compromisso ético, o respeito à diferença, expressam por si só os elementos ideológicos contidos nos textos.

Para melhor orientar o leitor, informamos que nos veículos de imprensa, as cartas em geral são organizadas a partir de um determinado tema ou título, portanto, é possível que tenhamos mais de uma carta sob o mesmo título, no referido veículo.

Iniciamos assim:

#### **“Sistema de cotas”**

“A decisão do TJ a favor do sistema de cotas, lamentavelmente, mostra-nos como a razão vem sendo vilipendiada pelo assistencialismo em nosso país. O argumento de que a escola pública não consegue, por problemas de gestão, dar aos alunos um ensino de qualidade e, por isso, a necessidade de recorrer ao sistema de cotas, além de antidemocrático, pois valoriza o apadrinhamento em detrimento do mérito, é autoritário, arrogante, discriminador e ditatorial. Não somos mais um país de todos. Somos, sim, um país de cotas.” (*Guilherme Henrique dos Santos Hudson – por email, 19/11, Rio – jornal O Globo em 22/11/09*).

“Numa sociedade cada vez mais carente de valores e respeito, exatamente pela desordem sempre justificável e cometida pelos infratores do bom moral e costume, parabeno o deputado Flávio Bolsonaro pela tentativa de derrubar a lei de cotas em universidades. O ingresso em qualquer instituição tem que ser dado por mérito próprio, e não por políticas que estimulam o preconceito e desqualificam a concorrência.” (*Edivaldo Falco – por email, 19/11, Rio - jornal O Globo em 22/11/09*).

“Qualquer leigo sabe, e os desembargadores do Rio de Janeiro não deveriam ignorar, que a Constituição Federal veda a distinção da sociedade em função da cor da pele, até porque ninguém deixa de passar no vestibular por ser negro, mas por não ter condições de pagar uma escola particular e não dispor de ensino público de qualidade. A política de cotas raciais, iniciada pela Rosinha e mantida pelo Sergio Cabral, é enfiada goela abaixo da população e ao arrepio da nossa Lei Maior, para que sirva de ganha-pão para alguns aproveitadores e de bandeira eleitoral para alguns políticos. Não me considero totalmente branco nem totalmente negro. E agora?” (*Adolfo Bonturi – por email, 19/11, Rio - jornal O Globo em 22/11/09*).

“Evidentemente que as diferenças de renda e oportunidade, não de cor, é que limitam o acesso ao mercado de trabalho e à educação superior. O sistema de cotas raciais produz novas desigualdades e fomenta o ódio racial, não havendo respaldo nos princípios da nossa Constituição – nem nos critérios sociais e científicos - para que esta norma seja considerada constitucional. As cotas raciais são um artifício de mascaramento utilizado pela classe política para não enfrentar o problema social, agora, com o respaldo do Poder Judiciário. Lamentável a decisão do TJ, que se curvou aos desmandos do governo estadual.” (*João Henrique N. de Freitas – por email, 19/11, Rio - jornal O Globo em 22/11/09*).

#### “Sistema de cotas”

“A defesa das cotas raciais não passa de demagogia às custas daqueles que de nada têm culpa, pois os negros formam apenas uma parte da população que não tem condições financeiras para preparar seus filhos em bons colégios. Se fosse o caso, a defesa teria que ser por cotas sociais e financeiras. Na verdade, a única solução é finalmente os governos fazerem as suas partes e oferecerem ensino de qualidade nas escolas públicas. Agora, pergunto: por que ninguém defende cotas raciais no Congresso? Ou em cargos de direção em partidos políticos? Ou em executivos em todos os seus níveis? Bem, acho que estou perguntando demais.” (*Steven Arnold - por email, 03/03, Rio - jornal O Globo em 04/03/10*).

“Gostaria de saber daqueles, ou que se beneficiam do sistema de cotas, sem qualquer constrangimento, se ficariam constrangidos caso, nos diplomas dos beneficiados, contasse: médico cotista, engenheiro cotista, advogado cotista. O motivo para tal esclarecimento reside no direito extremamente democrático de podermos escolher a quem vamos entregar nossa saúde, a construção de nossa casa e nossas pendências judiciais.” (*Otto Eladio de Castro Fonseca - por email, 03/03, Rio - jornal O Globo em 04/03/10*).

#### “Sistema de cotas”

“Todos repudiamos e estamos de acordo: os negros - e também os pobres de todas as raças, os homossexuais, os índios, as mulheres etc. – vêm sendo discriminados em nossa sociedade desde o descobrimento do Brasil. Mas cassar as vagas meritariamente obtidas por estudantes “não negros” para oferecê-las a candidatos reprovados nos vestibulares por razões raciais (?) é irracional, injusto, discriminatório e demagógico, além de ignorar a discussão e a adoção de medidas, estas, sim, justas e essenciais, que permitam que todos os brasileiros, independentemente da cor da pele – como, aliás, estabelece a Constituição -, disputem, em igualdade de condições, vagas nas universidades.” (*Vladimir Moreyra Duarte – por email, 04/03, Rio - jornal O Globo em 07/03/10*).

“No exame ao Colégio Pedro II, quem é oriundo de escola particular e tira 74 pontos passa. Mas com 70, não. São 40 vagas. Quem vem de escola pública e tira 50 pontos passa. Também são 40 vagas. Onde está a justiça? Que país estamos criando? Se as públicas vão mal, que as melhorem. Segregação é crime! É estabelecer um estigma, o da falta de mérito. Passam por filigranas, e no futuro? Se julgarão sempre inferiores. Agora vêm etnias: eu sou preto, mereço! Você é branco, não merece! Horror! Isto é apartheid. O branco ou o preto sempre venceu pelo seu mérito. A pirâmide do saber é indestrutível. Não cai com tsunami de burrice, como o Brasil enfrenta hoje. Como diziam os gregos, o mérito faz o homem.” (*Euzebio Simões Torres – por email, 04/03, Rio - jornal O Globo em 07/03/10*).

#### “Cotas justas”

“Os negros, durante boa parte da História do país, foram tratados de forma subumana. No período em que a escravidão era prática comum no Brasil, eram negociados e, muitas vezes, famílias eram separadas. Em 1888, após a abolição da escravatura, não houve um projeto para integrá-los à sociedade, os escravos foram libertados e entregues à própria sorte. Ainda hoje, os negros sofrem as conseqüências de atos cometidos há muito há muito no passado. Ainda hoje, há discriminação em nossa sociedade, mesmo que com atitudes veladas. Ainda hoje, a maioria da população em comunidades carentes é negra. Portanto, as cotas, de forma alguma, colocam em dúvida a capacidade intelectual do negro, mas são uma forma de permitir-lhes ocupar os lugares de destaque que merecem em nossa sociedade.” (*Rodrigo França Guimarães - por email, 15/03, Rio - jornal O Globo em 22/03/10*).

#### “Condições iguais”

“O aluno que passa no vestibular, inclusive o cotista, tem condições de concluir a faculdade com êxito. As médias dos alunos não cotistas são bem parecidas com as dos alunos cotistas. Este saberá interpretar textos, se quiser ser advogado. Saberá física e matemática, ao término do curso de engenharia. Saberá a química e a biologia necessárias a médicos e cientistas. O problema é o candidato entrar no certame sem condições de igualdade, já que é público e notório que os colégios e cursos preparatórios, alguns com mensalidades superiores a dois ou três salários mínimos, preparam melhor do que a maioria das escolas públicas. Sendo assim, o sistema de cotas se faz necessário.” (*Rodrigo França Guimarães - por email, 29/03, Rio - jornal O Globo em 30/03/10*).

#### “Cotas Raciais”

“Há dois anos, conheci o pré-vestibular social, programa de educação do governo do estado voltado para o público em geral, mas com ênfase em pessoas carentes. Com um rigoroso processo seletivo dos tutores e material didático gratuito, testemunhei o entusiasmo de jovens em alcançar o sonho de ingressar numa instituição do curso superior. Na contramão do que assistimos diariamente no cenário nacional sobre educação pública, o pré-vestibular social é uma prova concreta que as soluções para a melhoria do ensino passam por mais investimentos e pessoas competentes no seu gerenciamento, e não por propostas demagógicas e excludentes como as cotas raciais.” (*Fábio Martins Barbosa – por email, 01/04, Volta Redonda – RJ - jornal O Globo em 04/04/10*).

#### “Cotas raciais”

“Até quando vai se bater na mesma tecla das cotas raciais? Os argumentos favoráveis, como os do deputado federal Luiz Alberto (PT-BA), quase sempre apelam para a dívida histórica, estatísticas e para o fato de o Brasil ser uma nação democrática, mas passam ao largo da constatação de que a criação de cotas representa apenas um ineficaz atalho populista. E paternalista. Se, de fato, o deputado deseja resgatar a dívida de 400 anos para com os escravos, que dedique seu esforço para melhorar a qualidade dos ensinamentos fundamental e médio para todos. Esse tipo de ação é que merece o apoio geral, pois dará à causa um sentido de conquista, aliás, algo raro em

nossa História.” (Franklin David Rumjanek - por email, 05/04, Rio, - jornal O Globo em 06/04/10).

“Sou da opinião de que o próprio nome já é racista por si só. Uma vez que essas cotas não devem premiar somente negros, mas a população pobre, de um modo geral, Um cidadão branco e pobre não tem chance nessa disputa. Primeiro, porque é branco, e segundo, porque não tem condições financeiras suficientes para bancar um bom estudo, Esse programa devia se chamar cotas sociais, onde o privilegiado seria o comprovadamente desprovido d condições financeiras para estudar, independentemente de sua raça.” (Edna Valéria Vieira Ribeiro - por email, 05/04, Rio - jornal O Globo em 06/04/10).

#### “Educação”

“Sobre o artigo “USP, até quando para tão poucos?” (“Tendências/ Debates”, ontem), creio que na melhor das hipóteses, os alunos que o escreveram são desinformados; na pior, são mal-intencionados.

Dizem que é tímida a política da USP de aumentar de 26% para 30% o número de alunos vindos da rede pública. Mas esse é um problema não só da USP, mas das escolas públicas.” (Paulo Maceta, engenheiro formado pela USP, Judiaí, SP - jornal Folha de SP em 07/04/10).

#### “Cotas na UFRJ”

“Ao assumir o regime de política de cotas, a UFRJ estará dando um passo atrás. Ela estará entrando para o clube de universidades que largam de mão o debate sobre a educação brasileira e, maneira paliativa e marqueteira, incluem as cotas no processo seletivo. (...). Agora cotas raciais são políticas racistas, em um discurso de reparação social.” (Vicente Lo Duca, 17 anos, do Instituto de Economia/UFRJ, Rio – Megazibe/ jornal O Globo em 18/05/10).

“Acho que esse assunto nem deveria estar em discussão, uma vez as cotas em universidades vão contra a Constituição. Além disso, as cotas provam a existência de preconceito no país: ao facilitar a entrada de negros nas universidades, a cota afirma que estes são inferiores às outras raças e, por isso, não têm a capacidade de serem aprovados no vestibular competindo igualmente com os demais.” (Eduarda Fernandes, de 16 anos, Escola George March, Rio – Megazibe/ jornal O Globo em 18/05/10).

#### “Cotas raciais”

“A questão das cotas causa polêmica porque as pessoas não se informam bem antes de iniciar um debate. A leitora Eduarda Fernandes, que comentou o assunto na edição da Megazine de 18 de maio, disse que a cota que estes negros são inferiores às outras raças e, por isso, não têm a capacidade de serem aprovados (...)”. Isso não é verdade. As cotas apenas dão aos negros o espaço que não têm na sociedade. Está comprovado que a maioria das pessoas de baixa renda é raça negra, o que faz com que não tenham estudo e preparo adequados para competir com os que tiveram oportunidades. Não é possível haver igualdade, como garante a Constituição, se não se tratar diferentemente os diferentes! (...) Por aqui também tem funcionado. Basta ver o caso da UERJ, que adotou as cotas e tem 100% de aprovação na prova de residência médica. Nem o argumento de que esse sistema faz cair a qualidade do ensino pode ser usado.” (Isabella Rêllo é aluna do curso PH, Rio - Megazibe/jornal O Globo em 25/05/10).

#### “Educação no Brasil”

“Já faz um bom tempo que existe no Brasil um consenso de que a nossa educação pública está sucateada, que o governo não investe em educação porque não dá voto etc. Frequentemente deparamos, nos jornais com artigos e cartas de leitores nesse sentido. No entanto, de acordo com as estatísticas da Uerj (Megazine de 8/6), o

desempenho acadêmico dos alunos cotistas, que são na sua maioria oriundos da escola pública, é superior ao dos alunos não cotistas. Então, será que toda essa história de que a educação pública está sucateada é balela, é intriga da oposição, invenção da mídia privatista para desacreditar a educação pública e justificar sua privatização?” (*Geraldo Magela da Silva Xavier, BH/MG - jornal O Globo em 20/06/10*).

#### **“Estatuto Racial”**

“No Estatuto da Igualdade Racial, aprovado pelo Senado, encontramos vários artigos que contrariam a própria Constituição brasileira, em seu artigo quinto, que diz que “todos são iguais perante a lei”. Num país onde vivem em favelas indivíduos de diferentes matizes raciais, o Senado “assegura o direito à moradia adequada à população negra que vive em cortiços...” É como se não existissem neste país, brancos favelados. E esse artigo que garante políticas para reduzir a mortalidade de jovens negros pela violência? Se esqueceram de combinar isso com os agentes da lei e da criminalidade. Fora isso, nos próximos anos, figuras como Marina Silva, Joaquim Barbosa, Paulo Paim e outros terão que mostrar ao Brasil que esse não é um país de negros ou de brancos: é um país de brasileiros.” (*Julio Caldas Alves de Brito Petrópolis, Rio - jornal O Globo em 27/06/10*).

#### **“Cotas na UFRJ: contra”**

“No modelo atual, em que os melhores no vestibular são classificados, a UFRJ já tem uma evasão altíssima. Pelo menos no curso que eu fiz, menos da metade se formou. Imagina com essas cotas: o nível vai cair e pouquíssimos profissionais serão formados.” (*Carlos Silva, na Educação do site do Globo - Megazibe/jornal O Globo em 24/08/10*).

#### **“Cotas na UFRJ: a favor”**

“Estudei em colégio estadual e, de fato, o nível é mais baixo. Não quero dizer que sou tão boa, mas apenas que não sou tão burra como estão dizendo dos alunos que entram por cotas. Ainda assim, não tenho a base que pessoas que fazem pré-vestibulares excelentes têm. Pelo menos 80% das pessoas aprovadas em Medicina fazem cursinho! Por isso, vou optar pelas cotas.” (*Natássia Pinho, na Educação do site do Globo - Megazibe/ jornal O Globo em 24/08/10*).

#### **“Sistema de cotas”**

“Ao contrário do que expressam setores da imprensa, o debate sobre políticas afirmativas no ensino universitário não pertence à UFRJ, à USP ou a qualquer setor da sociedade. Soma-se a quase uma década de reflexões, envolvendo intelectuais, dirigentes de instituições de ensino, movimentos sociais e movimento estudantil, parlamentares e juristas. Em editorial de 17/08, O Globo assume posição contrária a políticas, sugerindo facciosa e distorcidamente a “inconstitucionalidade” do sistema de cotas, quando, na verdade, o que se está em pauta no STF não é a constitucionalidade da cotas, mas os critérios utilizados na UnB para aplicação de políticas afirmativas. O texto também desmerece ações afirmativas – entre elas, as cotas raciais – encaminhadas por mais de cem universidades públicas, incluindo UFMG, UFRGS, Unicamp, UnB e USP, e tenta suggestionar o debate em curso na UFRJ. Enquanto a discussão crescia em todo o país, o acesso de estudantes à UFRJ continuou limitado ao vestibular, com introdução recente de mera pré-seleção por meio do Enem. Num país que realmente assegure oportunidades iguais a todos, o acesso à universidade pública precisa levar em conta os diferentes perfis dos estudantes, sem replicar discursos mistificadores sobre “mérito” (“nivelando” méritos de pessoas de condição social e trajetórias dispares) ou “miscigenação” (ocultando a exclusão dos “menos mestiços”). Com cotas sociais – e, sobretudo, as que reconhecem a dívida histórica do Brasil em relação aos negros – a comunidade universitária avançará, com o país e na contramão da imprensa retrógrada, rumo ao reconhecimento necessário dos crimes da escravidão, que, justamente por não serem reconhecidos como tal, se perpetuam no apartheid social em que vivemos.” (*Heloísa Buarque de Holanda - Escola de Comunicação, Laura Tavares – Pro-reitora de*

*Extensão da UFRJ, Marcelo Paixão – Instituto de Economia, Nelson Maculan – Cope, ex-reitor da UFRJ e Otávio Velho – Museu Nacional).*

**“Nota da redação:** Ao contrário do que acham os professores racialistas, o que está por trás do julgamento no STF é, sim, o preceito constitucional da igualdade dos brasileiros perante a lei. Com as cotas raciais, esta igualdade será quebrada. Não por acaso, as cotas acabam de ser rejeitadas na UFRJ.” *Opinião/(jornal O Globo em 18/05/10).*

#### “Cotas”

“Li a carta (...) e discordo quando ela diz que os alunos que entram por cotas são chamados de burros. Esse é um aluno que merece oportunidade. Cabe ao aluno aproveitar o sistema de cotas e fazer desse privilégio a sua aprovação na universidade.” *(Lucy Mary Melo Leon, Rio - Megazibe/jornal O Globo em 31/08/10).*

#### “Universidades”

“O editorial “Longe da Excelência (18/09) ressalta uma das causas apontadas em levantamento do “Times Higher Education Supplement” para a performance pífia das instituições brasileira de ensino superior: a relativa falta de recursos. Porém outros fatores apontados naquela pesquisa explicam melhor por que o Brasil não parece se equipar a potências emergentes como Egito, Turquia, África do Sul e China, que têm diversas instituições entre as 200 melhores do mundo. Entre esses fatores estão burocracia excessiva, inércia e baixa penetração internacional.

A USP, que tem custos comparáveis a universidades européias, é criticada por ser excessivamente “ensimesmada”. Em vez de reivindicar fatias cada vez mais polpudas dos orçamentos, a educação superior pública deveria primeiro fazer a lição de casa, reformando cursos e departamentos jurássicos, estimulando a meritocracia e dando melhor retorno aos vultosos recursos que o país já investe nele.” *(Raul Abramo, Departamento de Astrofísica da Princeton University – Princeton / EUA – jornal Folha de SP em 20/09/10).*

#### “Cota no Itamaraty”

“Demagogia pura demagogia a adoção de cotas racial a partir de 2011, a favor de brasileiros afrodescendentes para ingresso na carreira diplomática no Itamaraty! O critério fundamental para as carreiras públicas tem de ser a competência e no caso do Itamaraty, isto é fundamental e primordial! Cor da pele ou afrodescendência não cabe com requisito para diplomacia brasileira! Esta medida demagógica não vai produzir melhores diplomatas e nem vai alterar nossas relações com os países africanos. Só vai acirrar o racismo em nosso país!” *(Luiz Antonio R. Mendes Ribeiro, BH - jornal O Globo em 30/12/10).*

#### “Cotas raciais”

“Bem vamos fazer a justiça. A ministra da Secretária Especial de Promoção da Igualdade Racial quer que os demais ministérios determinem cotas para negros. Mas isso é uma tremenda discriminação. Para haver justiça, realmente, terão que ser criadas cotas para Câmara Federal, Senado Federal, STF, STJ, TST, com 30% para cada um. Além disso, para acabar definitivamente com a discriminação, teremos que também ter cotas as demais minorias, como homossexuais, quilombolas, prostitutas etc. Seríamos, então, o país totalmente sem discriminação e por certo faríamos a alegria dessa nação e, por certo, faríamos a alegria dessa ministra e de todo pessoal da esquerda que adora distribuir benesses, mas sempre com dinheiro alheio.” *(Antonio Garcia – por email, Rio - jornal O Globo em 05/01/11).*

“Não acredito em cotas para negros e índios. Não sou racista. Para mim racista é quem julga os negros e índios incapazes de competir com os brancos em pé de igualdade. Eu acho que a cor da pele não pode ser vir de pretexto para discriminar,



mas também não deveria ser fonte para privilégios imerecidos. Afinal, somos todos iguais perante a lei e os brancos já não são maioria da população brasileira. O que é preciso é dar estudo e oportunidades iguais para todos os brasileiros.” (*Arnaldo Jannuzzi – por email, Rio - jornal O Globo em 05/01/11*).

“Ministra quer estender cotas para negros. E por que não índios nos ministérios, se já estavam aqui antes dos negros? Do jeito que a coisa vai, em breve teremos também cotas para magrela feiosas nas escolhas de rainhas de bateria e para vegetarianos e abstêmios como ritmistas das escolas de samba na Sapucaí. E o carnaval irá tranquilamente para o brejo.” (*Sergio de Souza Torres, Rio - jornal O Globo em 05/01/11*).

#### “Cotas Raciais”

“Acompanho com certa preocupação essa onda de cotas em vários setores, e o que me causa espécie é ser um privilégio apenas dos afrodescendentes. Isso me parece uma segregação bem estranha. Por que deixar de lado descendente de chineses, japoneses, italianos, portugueses, índios e outros mais que não tenham renda (oportunidades) como os outros? Legislar por cor me parece mais uma discriminação do que uma solução. A humanidade é uma evolução genética constante o que não nos deixa ficar presos ao que se chama vulgarmente de raça. É preciso lembrar que nossos políticos precisam estudar mais sobre o assunto, saber exatamente o que estão propondo, e lembrar que o Brasil tem uma miscigenação natural que sempre funcionou muito bem.” (*Guilherme Fróis, Rio - jornal O Globo em 06/01/11*).

“A pergunta que não quer calar: se o rei do futebol, o político mais poderoso do mundo, o líder da oposição do EUA, a mulher de golfe de todos os tempos, as melhores jogadoras de tênis do mundo, o ator mais popular do mundo, o piloto de corrida mais veloz, o mais inteligente astrofísico da Terra, o mais próspero cirurgião cerebral, o homem mais rápido do mundo são negros por que no Brasil os negros precisam de cotas?” (*Gilberto Pereira, Rio - jornal O Globo em 06/01/11*).

#### “Cotas Raciais”

“A prova de que a meritocracia cede lugar ao compadrio e ao ideologismo partidário evidência na proposta de Luiza Helena de Bairros, titular da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Social, que a à moda petista de ser atropelada decisão do Congresso, propondo a inclusão de cotas raciais no emprego público. Alguns cientistas políticos já avaliaram o Ministério de Dilma como um dos mais fracos dos últimos governos. José Dirceu afirmou antes das eleições que com a vitória de Dilma PT teria mais força. Acertou. O PMDB está sentindo na própria pele (cargos) essa continuidade do aparelhamento do Estado e do projeto Lula 2014.” (*Jair Gomes Coelho Vassouras, Rio - jornal O Globo em 09/01/11*).

#### “Cotas Raciais”

“Fiquei aborrecido com a notícia sobre “Cotas para negros nos ministérios”, idéia da ministra Luiza Helena de Bairros. Ter uma cota para pessoas excepcionais é admissível, mas para negros é anticonstitucional. Todos são iguais perante a lei. Não sou negro, mas, caso fosse não gostaria deste projeto já que parece dizer que negros apresentam algum problema e/ou são inferiores. Entendo a idéia e o projeto da senhora ministra, já que no Brasil, infelizmente, ainda existe bastante preconceito, mas isso deve ser eliminado investindo em educação, fazendo com que todos os brasileiros tenham um nível melhor. Investir em educação nas favelas onde o número de negros é grande. Deve-se investir em educação e não simplesmente criar cotas.” (*Milton Jeronimides, Rio - jornal O Globo em 10/01/11*).

### 4.3- Breve análise dos manifestos contra e a favor das cotas

Como afirmamos anteriormente, um das grandes contribuições que a adoção das ações afirmativas trouxe foi ressuscitar o debate sobre o racismo e educação na sociedade brasileira. A sociedade de alguma forma foi tocada no que tange ao tema das cotas nas universidades. A preocupação com o ensino público foi levantada, a questão da identidade nacional foi lembrada, o mérito, os pobres, o papel do governo, etc. Tudo voltou à cena, para alguns, somente nos debates.

No calor dos embates, o recurso da redação de manifestos em defesa de teses foi resgatado, com a finalidade de disputar a opinião da sociedade. No caso das cotas, foram redigidos quatro manifestos, dois contra e dois a favor, dois foram publicizados em 2006 e os restantes em 2008. Esses documentos foram socializados principalmente via internet, em redes sociais, listas de emails, páginas virtuais, blogs, etc. As assinaturas foram colhidas entre vários segmentos sociais, militantes, sindicalistas, professores, funcionários públicos, estudantes, dirigentes partidários, artistas, parlamentares, intelectuais, etc. Nos manifestos de 2006, os signatários que se posicionaram contra as cotas se somaram em 116, os que indicaram sua concordância foram 330. Nos manifestos de 2008, 113 se colocaram contra as cotas e 740 se posicionaram a favor. É importante ressaltar, que a iniciativa dos manifestos sempre foi dos que eram contra as cotas, os que eram a favor agiram imediatamente após.

Sobre os conteúdos, os manifestos de alguma forma fizeram relação à problemática do “mérito”. Destacaremos em seguida, alguns fragmentos extraídos dos textos que demonstram essas referências, mesmo indiretamente:

#### **Manifesto contra as cotas - 2006:**

“O PL de Cotas torna compulsória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior. (...)”

(...) Transformam classificações estatísticas gerais (como as do IBGE) em identidades e direitos individuais contra o preceito da igualdade de todos perante a lei (...) Essas metas só poderão ser alcançadas pelo esforço comum de cidadãos de todos os tons de pele contra privilégios odiosos que limitam o alcance do princípio republicano da igualdade política e jurídica.

(...) Qual Brasil queremos? Almejamos um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do caminho de toda a humanidade para um

futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. Enfim, que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer.” (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>). Acessado em 15 de junho de 2010).

### **Manifesto a favor das cotas – 2006:**

“Todos os estudos de que dispomos já nos permitem afirmar com segurança que o rendimento acadêmico dos cotistas é, em geral, igual ou superior ao rendimento dos alunos que entraram pelo sistema universal. Esse dado é importante porque desmonta um preconceito muito difundido de que as cotas conduziriam a um rebaixamento da qualidade acadêmica das universidades. Isso simplesmente não se confirmou! Uma vez tida a oportunidade de acesso diferenciado (e insistimos que se trata de cotas de entrada e não de saída), o rendimento dos estudantes negros não se distingue do rendimento dos estudantes brancos.

“(…) Gostaríamos ainda de fazer uma breve menção ao documento contrário à Lei de Cotas e ao Estatuto da Igualdade Racial,(…) os assinantes do documento não apresentam nenhuma proposta alternativa concreta de inclusão racial no Brasil, reiterando apenas que somos todos iguais perante a lei e que é preciso melhorar os serviços públicos até atenderem por igual a todos os segmentos da sociedade. (...) Acreditamos que a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio e sim uma meta a ser alcançada. As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta.” (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>). Acessado em 15 de junho de 2010).

### **Manifesto contra as cotas – 2008:**

“Na seara do que Vossas Excelências dominam, apontamos a Constituição Federal, no seu artigo 19, que estabelece: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.” O artigo 208 dispõe que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” Alinhada com os princípios e garantias da Constituição Federal, a Constituição Estadual do Rio de Janeiro, no seu Artigo 9º, determina que: “Ninguém será discriminado, prejudicado ou privilegiado em razão de nascimento, idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião, convicções políticas ou filosóficas, deficiência física ou mental, por ter cumprido pena nem por qualquer particularidade ou condição.”

Os concursos vestibulares, pelos quais se dá o ingresso no ensino superior de qualidade “segundo a capacidade de cada um”, não são promotores de desigualdades, mas se realizam no terreno semeado por desigualdades sociais prévias.

(...) As cotas raciais exclusivas, como aplicadas, entre outras, na UnB (Universidade de Brasília), proporcionam a um candidato definido como negro a oportunidade de ingresso por menor número de pontos que um candidato definido como branco, (...). No fim, o sistema concede um privilégio para candidatos de classe média arbitrariamente classificados como negros.

(...) As leis de cotas raciais não alteram em nada esse quadro e não proporcionam inclusão social. Elas apenas selecionam vencedores e perdedores, com base num critério altamente subjetivo e intrinsecamente injusto, (...).

A meta nacional deveria ser proporcionar a todos um ensino básico de qualidade e oportunidades verdadeiras de acesso à universidade. (...)

A propaganda cerrada em favor das cotas raciais assegura-nos que os estudantes universitários cotistas exibem desempenho similar ao dos demais. (...) Mas isso é essencialmente irrelevante, pois a crítica informada dos sistemas de cotas nunca afirmou que estudantes cotistas seriam incapazes de acompanhar os cursos superiores ou que sua presença provocaria queda na qualidade das universidades.” (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u401519.shtml>). Acessado em 15 de junho de 2010).

## **Manifesto a favor das cotas – 2008:**

“(…) 1. Os 113 Anticotas”

(...) Enfim, no nível político, eles cometem uma tríplice impostura: i) dizem que no Brasil apenas existe uma questão social, ou seja, ignoram a correlação sistemática que todos os estudos estatísticos indicam entre linhas de cor e curvas da pobreza, bem como que as cotas promovem também os outros segmentos de população discriminados pelo atual sistema de acesso ao ensino superior; ii) afirmam o mérito como único critério republicano, o que é duplamente falso: porque uma sociedade democrática sabe que o mérito deve ser um ponto de chegada e não um ponto de partida e é exatamente nessa medida que a democracia será sempre mais estável e mais próspera; porque toda política de desenvolvimento do conhecimento implica em sistemas de cotas (bolsas!) justamente destinadas a promover a excelência pelo subsídio a determinados segmentos de população; iii) reivindicam o pacto republicano, mas ignoram que tal pacto não é algo dado, mas um algo que precisamos construir para avançarmos nas conquistas democráticas.

(...) Em relação à igualdade, nosso sistema constitucional, priorizando os direitos fundamentais e a dignidade da pessoa humana, estabeleceu a isonomia não somente em sentido formal, mas também em sentido material (art. 3º, inciso III). O constituinte, ancorado nos princípios fundadores da República, reconheceu o profundo quadro de injustiças que atrelam o país ao atraso e estabeleceu objetivos fundamentais a serem alcançados pelo Estado por meio de ações que se consubstanciem em políticas públicas de promoção da cidadania.

(...) Em relação ao princípio do mérito, devemos ressaltar que o mesmo vem sendo apregoadado pelos adversários das cotas como uma idéia abstrata e autônoma, desvinculada de qualquer causalidade social, a flutuar num vácuo histórico. Essa idéia está a merecer reformulação drástica e urgente. As universidades que adotaram cotas buscam levar em consideração a história dos atores envolvidos na corrida imposta pelo vestibular. Tanto assim é que estes certames vêm passando por reformulações, buscando levar em consideração, como critérios plúrimos de ingresso na universidade, o mérito de trajetória, ou seja, os dados históricos dos candidatos às vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Isso implica, em um primeiro momento, assimilar o caráter substantivo do princípio da igualdade, para, a seguir, privilegiar o mérito objetivo. Ressalte-se ainda que os estudantes promovidos pelas políticas de inclusão precisam alcançar os padrões objetivos de avaliação estabelecidos pelas universidades. Nesse sentido é que as cotas estão em perfeita sintonia com o mérito descrito no artigo 208 V da Constituição.” ([http://media.folha.uol.com.br/cotidiano/2008/05/13/stf\\_manifesto\\_13\\_mai\\_2008.pdf](http://media.folha.uol.com.br/cotidiano/2008/05/13/stf_manifesto_13_mai_2008.pdf)). Acessado em 15 de junho de 2010).

O esforço concentrado neste capítulo foi no sentido de destacar, o caráter de disputa na arena onde impera o ideológico, ou seja, de que maneira setores que em tese são antagônicos se digladiam no anseio por hegemonia. O argumento em defesa do mérito é sem dúvida o mais potente na luta ideológica contra as cotas, atrelado à idéia de igualdade, sua força se

multiplica, no entanto, o instituto da meritocracia não é ainda o bastante para esgotar o debate e a luta pela diversidade nas instâncias de poder.

A guerra de posições, onde movimentos táticos são apresentados em todos os momentos, se compõe num arsenal de ações que visam não a vitória absoluta do outro campo, mas a construção de pontes de superação. Cartas, editoriais, matérias jornalísticas, manifestos, são parte desse arsenal. Como sabemos não serão todos convencidos da aceitação ou não das cotas, sempre existirão insatisfeitos, a luta o anti-racismo *versus* racismo não se extinguirá, no entanto, após os embates se buscará um equilíbrio nas relações de força. Pelos informes, a luta pela diversidade está vencendo. A busca por hegemonia é um processo.

## 5 - Mérito e racismo: “tudo junto e misturado...”

*“Outra coisa que eu gostaria de falar é que o Brasil está precisando urgentemente de uma universidade para pretos, para negros, uma universidade afro-brasileira. Porque nós temos universidade de tudo que é jeito aí, universidade de padre, universidade de bispo Macedo, precisamos da universidade para negros. Pode entrar branco e japonês também, sem discriminação, mas dando prioridade ao negro. Porque preto não tem como, não tem onde estudar, ele não passa do primeiro grau. Então, eu acho que no Brasil, em lugares diferentes, tem de ter a universidade afro-brasileira. Isso é um grilo do cacete, tem de botar o preto pra estudar; senão, a gente vai ficar sempre por baixo.” (Tim Maia – cantor - 1995).<sup>12</sup>*

Iniciamos este capítulo resgatando a análise elaborada por Robert Castel (2008) em seu ensaio intitulado “*A discriminação negativa – cidadãos ou autóctones*”, sobre os episódios de 2005, que tiveram como cenário as ruas da periferia de Paris. Na ocasião, os *banlieues*, jovens negros franceses, filhos de imigrantes se revoltavam contra a repressão policial, a falta de oportunidades de trabalho e racismo da sociedade francesa. Transmitido em rede mundial, todos se perguntavam, como isso era possível ocorrer justamente na cidade da luzes, berço das lutas pela liberdade e igualdade e das políticas universais.

A questão central colocada para Castel é a seguinte: as repúblicas modernas, com destaque a francesa, dão conta de todos os desafios colocados pelo mundo globalizado. Alto fluxo de pessoas entre os países, contato com novas culturas, comunicação mais rápida e livre, são problemas para as repúblicas de origem burguesa? As políticas universais e a meritocracia não amenizaram as desigualdades?

O diagnóstico do pensador francês é que o racismo tem se manifestado de uma nova maneira na França. O convívio com outras culturas, vinda, principalmente, dos filhos de imigrantes africanos com cidadania francesa, tem apresentado relações, nem sempre, pautadas de maneira respeitosa e cidadã. O contato com o diferente, que também possui a cidadania francesa, tem feito surgir o que Castel batizou de “discriminação negativa”. Esses jovens filhos de imigrantes se vêem sem nenhuma perspectiva na sociedade que inaugurou a defesa da igualdade com um dos seus balizadores.

“Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em fator de exclusão. (CASTEL, 2008, p.14)

---

<sup>12</sup> Revista Brasileiros Edição 29 - Dezembro/2009

Negando a tese da “guetização”, Castel indica que esses jovens estariam na margem. A república ainda os absorve, no entanto, foram “excluídos internamente”. “Gostaríamos de mostrar que seus dramas estão intimamente relacionados ao fato de os jovens não estarem propriamente nem “fora” nem “dentro”: estes jovens são expulsos para as margens do mundo social” (Ibid., 2008, p.18).

Problemas semelhantes têm se manifestado em outros países com democracias sólidas, onde estruturas republicanas são tidas como fortes, nas nações em que a igualdade e a liberdade sempre foram os motes importantes. Nos EUA o problema se volta contra os imigrantes latinos ilegais e seus descendentes. Os alemães com dificuldades com os filhos de turcos. Na Inglaterra o foco está nos muçulmanos. O problema geral que se constitui, é, que as democracias de corte liberais contemporâneas, construídas sob os ideais clássicos da república não conseguem estender à todos os cidadãos a mesma possibilidade de acesso aos bens materiais de seus respectivos Estados. Nem mesmo conseguem apontar soluções de perfil universal para, eficazmente, superar esses entraves.

As questões que trazemos se configuram da seguinte forma: a meritocracia enquanto um dos pilares republicanos burgueses não estaria entrando em choque com outro pilar importante, o da diversidade. Será que o mérito, enquanto ideologia hegemônica, não seria um artifício, também, para exclusão de pessoas tidas como “despreparadas” pertencentes a segmentos sociais subalternizados? E nesse sentido, a defesa da meritocracia não estaria se somando a ideologia racista, numa nova face, visto que seria uma maneira de separar o “joio do trigo”?

Por muito tempo, uma parcela considerável da nação brasileira - toda a população do campo e grande parte da urbana – não era representada, não era protegida pelo Estado, não usufruía os direitos constitucionais que o Estado deveria garantir. Mas todos aqueles da classe média para cima, que o Estado reconhecia como merecedores ou beneficiários do usufruto da Constituição, eram protegidos. A eles eram garantidos os direitos constitucionais de ir e vir, de expressão, os direitos fundamentais modernos, a proteção social também. E, sobretudo, para aqueles que podiam pagar mais, era diferenciado. Era um Estado que incluía só uma minoria da população, mas garantia universalmente, para essa minoria, todos os direitos constitucionais. Todo filho da classe média podia andar na rua sem problema nenhum. Para a

polícia, bastava mostrar a “carteirinha” de estudante e estava garantido. Hoje, do ponto de vista formal, dos direitos, houve uma expansão muito grande do Estado, foi absorvido todo o campo, foram universalizados os direitos. Porém, o usufruto real não acompanhou.

Considerando que, o Brasil não teve uma revolução burguesa que propiciou uma ruptura profunda com os valores da tradição e que o Estado brasileiro sofreu, por longa data, forte influência patrimonialista em sua estrutura, na perspectiva de Faoro (1985). Tendo em vista que, no Brasil, por muito tempo, foi negado às populações indígena e negra o acesso a direitos básicos de cidadania. Que mesmo com a abolição da escravatura e proclamação da república, determinados valores burgueses só abrangiam parte da população. Que a questão da igualdade material é até hoje uma questão a ser equacionada na sociedade brasileira. Que a instituição da meritocracia no Brasil só foi ganhando força na medida em que os espaços reservado às elites não fossem ameaçados. Que a meritocracia atrelada à educação podia ser também uma maneira da elite se perpetuar no poder, partindo do princípio que, seus membros sempre tiveram acesso à educação de melhor qualidade em detrimento do resto da sociedade. É levando em conta todas essas indagações que iremos seguir a diante neste capítulo.

Michael Young (1962), em um ensaio futurista e de fundo satírico, propõe uma utopia sociológica do advento da meritocracia. Nesta obra a Inglaterra é descrita no ano 2033, como uma sociedade perfeitamente orientada para a maximização da eficiência produtiva, mediante o completo emprego dos recursos intelectuais da população, oportunamente valorizados pela escola.

O pensador inglês imagina que a aceitação do princípio do mérito, generalizando-se, leve à constituição de uma classe dirigente de homens perfeitamente selecionados, que, após numerosos e aprimorados testes de inteligência, puderam ter acesso aos mais altos graus de instrução assumindo, em seguida, todos os cargos de direção. Com base em critérios científicos, os inteligentes são separados dos outros, tornando realidade duas classes claramente distintas, se bem que de tipo novo e com mobilidade genealógica completa. A classe superior, com quociente intelectual elevado, tem direito a uma boa instrução elementar que, devido à extensão da automação, não lhe permitirá sequer o trabalho operário.

O problema da igualdade e da instrução é apresentado de forma crítica por Young. Para ele, o erro consistiria exatamente em se ter considerada fundamental, a igualdade de



possibilidades, que no mundo atual, dominado pelos valores da eficiência produtiva da indústria, leva inevitavelmente a uma desigualdade cada vez maior. Nesse sentido, a defesa da meritocracia, pela elite de uma sociedade que ainda não solucionou problemas graves de desigualdade: educacionais, raciais, econômicas, gênero, teria como único objetivo a perpetuação dessas mesmas desigualdades.

Com um foco mais detalhado sobre o tema da meritocracia, destacamos que o princípio contido no art. 6º da Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789, “incontestável” no plano formal, é na realidade social capitalista, de difícil aplicação.

“Art. 6.º A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.” (1789).

De forma crítica, a igualdade de oportunidades é para alguns sociólogos como Bourdieu e Passeron (1970), mera ideologia, apta a justificar a permanência das desigualdades, tornando-as aceitáveis a todos. De fato, como enfatizamos no Capítulo I desse estudo, para esses autores, o sistema educacional, ao qual cabe sancionar as aptidões de cada um, funcionaria, na realidade, como mecanismo de reprodução da estratificação existente por causa dos inevitáveis fatores sociais que condicionam o êxito escolar. Por outras palavras, a seleção escolar meritocrática seria impossível de ser realizada e a função do sistema de ensino seria exatamente a de fazer com que pareçam naturais as diferenças de capacidade, quando, na realidade, essas diferenças decorrem da diferenciação social preexistente.

Em contraste com avaliações objetivamente contrárias a meritocracia como a de Bourdieu e Passeron (1970), encontram-se juízos positivos, como a de Parsons (1973), que se referindo explicitamente à meritocracia, valorizou a atual “revolução no campo da instrução”, que constituiria uma síntese das revoluções precedentes: a industrial e a democrática. De fato, para Parsons, igualdade de oportunidades e igualdade política dos cidadãos – ideológica a primeira e utópica a segunda – encontrariam, através da mediação do sistema educacional, uma maior possibilidade de realização; todavia, as desigualdades permaneceriam, embora menos arbitrarias.

As posições favoráveis à meritocracia estão ligadas a um igualitarismo formal que advoga o reconhecimento dos méritos de cada um, enquanto as posições contrárias à meritocracia se baseiam numa perspectiva igualitária de sociedade reconhecendo que durante o percurso, vários fatores podem interferir no processo determinando, inclusive, a posição social dos indivíduos.

Como tentamos mostrar, o debate público sobre a adoção das cotas para negros e indígenas para acesso às universidades públicas brasileiras encontrou na meritocracia o seu ponto nevrálgico. Para a maioria daqueles que eram contra as cotas, o grande argumento é de que elas se opunham ao princípio do mérito. Já para alguns defensores das ações afirmativas, as cotas não contrariam o princípio do mérito. Constam ainda aqueles que defendem a adoção da cotas, justamente por elas se oporem a concepção de justiça embutida no princípio do mérito. Essas variedades e indagações sobre o mesmo tema nos remetem, não somente a identificar quem são os seus principais protagonistas, mas também resgatar o entendimento que se tem de meritocracia.

O conceito de mérito utilizado neste estudo teve como fonte as reflexões da antropóloga Livia Barbosa, que afirma o mérito como “o reconhecimento público da capacidade de cada um realizar determinada coisa ou posicionar-se numa determinada hierarquia com base nos seus talentos ou no esforço pessoal” (Ibid., 2003, p.31).

Ainda de acordo com Barbosa (2003), podemos caracterizar o mérito da seguinte forma:

- 1- Quanto ao seu perfil ideológico, pode se manifestar de maneira *hegemônica*, “englobante”, ou seja, ordenando toda a sociedade. Ou não, sendo utilizado somente em determinadas circunstâncias, em alguns momentos para fins específicos.
- 2- Quanto as suas especificidades, o mérito pode apresentar, de acordo com as culturas locais, determinadas *especificidades* na sua aplicação, no entanto, sem que isso o descaracterize de seus elementos centrais. A meritocracia na França é diferente da aplicada nos EUA, que também se distingue da defendida no Japão, que por sinal se diferencia da contemplada na legislação brasileira.

- 3- Quanto a objetividade, a aplicação nos processos seletivos tem de se deter em somente aferir os “*méritos*” dos competidores, ou seja, o desempenho de cada um, sem distorções por “*motivações particulares*” ou da “*subjetividade*” de seus avaliadores (*grifos do autor*).
- 4- Quanto ao apelo democrático, nas competições de cunho meritocrático, a obrigatoriedade de ser *aberta a todos* que desejam participar é fundamental. Além disso, é importante também garantir, do ponto de vista jurídico, *condições iguais a todos*.

Devemos ter uma atenção especial sobre as *condições iguais a todos*, e a *objetividade da avaliação*, pois as duas têm dimensões estritamente sincrônicas e específicas, pois nas competições meritocráticas não são computados a existência de “*desvantagens*” ou de “*bons desempenhos anteriores*”. Obrigatoriamente deve-se assegurar a igualdade de condições somente durante a competição. O que vem antes dela, e após, não são levados em consideração, no que se refere a igualdade. O importante no final do processo é a classificação meritória.

O entendimento que prevalece sobre as avaliações meritocráticas, tem como ponto de partida, que o desempenho é fruto de processos e mecanismos intrínsecos ao ser humano, de ordem mais psicológica do que social, ou seja, é mais um produto individual do que social. Essa percepção de desempenho é baseada no empoderamento do indivíduo, ou seja, se respalda na forte crença na igualdade de oportunidades para todos, pela qual cada um pode exercer seu talento, e num individualismo de liberdade ilimitada, pelo qual o indivíduo dispõe de todos os recursos de que necessita, independentemente de suas origens sociais, para chegar ao topo da pirâmide social por seus próprios méritos. Dessa forma, impera-se ideologicamente que o desempenho é resultado apenas de disposições inatas, como inteligência, talento e esforço pessoal.

### **5.1- Embates ideológicos: “mérito X cotas”, “cotas e mérito” e “cotas X mérito”.**

Como afirmamos antes, os embates ideológicos que permearam o debate sobre adoção das ações afirmativas no Brasil foram muito ricos, tanto em função de sua dinâmica como da tomada de posições. Várias vertentes foram assumidas, entretanto, majoritariamente o sistema

de mérito era o ponto onde mais se convergia, tanto para ser contra, como a favor das cotas. Vejamos a seguir como essas vertentes se movimentavam.

É importante ressaltar que os posicionamentos colhidos abaixo e que foram objetos de análise neste estudo, não podem ser considerados permanentes ou fixos. Sobretudo, deve ser levando em conta que, tais posicionamentos estão circunscritos em determinados contextos históricos e que esse pressuposto é fundamental para o entendimento do texto. Destacamos também, a possibilidade dos sujeitos e instituições em questão terem alterado as suas percepções sobre o tema durante e após os embates registrados aqui. Lembramos ainda, que, esses embates compõem campo de disputa ideológica, onde há retrações, avanços, convencimentos e mudanças de lado, portanto, bastante pertinentes quando se têm disputas muito acirradas.

### **5.1.1- Mérito X cotas**

Identificamos primeiramente, no posicionamento contra as cotas, uma forte defesa da meritocracia, afirmando o mérito como fundamental para o futuro democrático da sociedade brasileira. Por esse caminho, vinham as argumentações de inconstitucionalidade das cotas; do perfil mestiço da sociedade brasileira, portanto cotas raciais iriam contra a idéia de igualdade; de que as vagas das universidades tinham que ser ocupadas pelos “melhores”, independente da raça; de que o nível das universidades públicas brasileiras iria piorar em função das cotas; etc.

Esses posicionamentos foram detalhadamente expostos no capítulo anterior deste estudo através de editoriais, cartas, artigos e reportagens publicados na imprensa. Esses mesmos posicionamentos foram também resgatados nos dois manifestos públicos contra as cotas, amplamente divulgado na sociedade civil brasileira e que tinham entre seus signatários nomes de peso da intelectualidade brasileira e meio artístico, além de advogados, jornalistas, empresários e parlamentares.

Não coincidentemente, a defesa da meritocracia também foi identificada na pesquisa do sociólogo Sales Augusto dos Santos, quando investigava as reações contra as cotas para negros na Universidade de Brasília – UnB. Santos (2003), após aplicação de questionário para pós-graduandos da UnB verificou o seguinte:

“O motivo mais alegado contra esse tipo de ação afirmativa, as cotas, com 15,5% das respostas, foi o de que o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a universidade; que é preciso selecionar os melhores, independentemente da cor/raça do(a) candidato(a). Em segundo lugar, com 14,7% das respostas, foi a argumentação de que os negros contemplados com cota racial seriam discriminados/estigmatizados mais ainda. Eles seriam vistos como incompetentes. Em terceiro lugar, com 14,0% das respostas, há a argumentação de que o não-ingresso dos negros na UnB deve-se à falta de ensino público de qualidade em Brasília e no Brasil e não à discriminação racial contra os negros. A quarta argumentação, com 13,3% das respostas, foi a de que a implementação de reserva de cotas no vestibular é inconstitucional, visto que fere o Art. 5º da Constituição, o qual afirma que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza.” (SANTOS, 2003, p.106).

Como se percebe, todos os quatro argumentos citados acima e identificados pela pesquisa de Santos (2003), de maneira direta ou indireta se movimentam ao redor da defesa do mérito.

Verificamos também que dentro desse grupo de oponentes das cotas que se expressa via defesa da meritocracia, a questão da diversidade não é tocada. Para eles, o fato de não existirem negros e indígenas nas estruturas de poder e nos espaços nobres da sociedade de brasileira não é um incômodo, não identificam falta de diversidade como um problema.

Levando em consideração o histórico de exclusão de negros e indígenas nos meios universitários e o verdadeiro monopólio que a elite branca brasileira manteve nesses espaços por longa data, identificamos que parte dos opositores das cotas, via defesa mérito, também não seriam simpáticos ao acesso dos negros e indígenas, mesmo aprovados via meritocracia. Ou seja, a defesa do mérito para esses, seria um instrumento ideológico consciente da sua eficácia num sistema educacional desigual, para exclusão de segmentos “não interessantes” nos espaços de poder. É a constituição do *crème de la crème*. Dessa forma, a defesa do mérito se constituiria com uma arma *empoderada* de *cinismo*, onde seu alvo não está voltado para os inimigos da desigualdade, mas pelo contrário, aponta para aqueles que sustentam a defesa da diversidade e da igualdade material.

### **5.1.2- Mérito e cotas**

Outra vertente interessante que também se apresentou nos debates sobre as ações afirmativas é a defendida por aqueles que não vêem uma contradição na adoção das cotas e sistema de mérito. Nesse grupo constam principalmente intelectuais, políticos, economistas e parte da militância social negra. Destacamos em seguida algumas manifestações nesse sentido.

### “Uma inclusão meritória”

“A proposta mais racional sobre políticas compensatórias para acesso às universidades foi desenvolvida pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas): o Paais (Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social).

Com o sistema de pontuação, respeitou-se a meritocracia, não se criaram resistências nos demais grupos, não se criou o estigma da cota, não houve desníveis de preparação que não pudessem ser compensados com esforço e talento.” (*Luís Nassif - Folha de SP em 31/03/2005*).

### “Educação cidadã”

“O projeto de lei n 3.627/04, que reserva 50% das vagas nas universidades federais para alunos egressos das escolas públicas e negros, e está próximo de ser votado no Congresso, trata com valores e interesses importantes da sociedade.

(...) Mérito e cotas podem ser combinados a partir de procedimentos como aplicar o critério entre aqueles que alcançarem a nota de corte. (...) É bom lembrar que muitos desses alunos já ingressam no ensino superior de menor qualidade. Portanto, privá-los da excelência das Ifes seria concordar com a lógica de que para os pobres qualquer ensino serve.” (*Gustavo Balduino secretário-executivo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes / Jornal O Globo, 27/12/2004*).

### “Especialista do Ipea defende cotas para criar elite intelectual negra”

“O papel do sistema de cotas raciais consiste em criar uma elite intelectual negra, e não em acabar com as desigualdades. Ao defender essa idéia, o diretor de Estudos, Cooperação Técnica e Políticas Internacionais da Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), *Mario Theodoro*, afirmou na Câmara não fazer sentido falar em cotas sociais, mas sim para afrodescendentes. ‘As cotas servem para moldar uma elite intelectual negra. Para colorir a nossa elite, que é pálida’, sustenta.” (*Jornal da Câmara Federal 20/11/2009*).

Os fragmentos de textos destacados demonstram como a meritocracia ainda tem um peso no debate, mesmo que seja para se fazer a defesa das cotas. Ressaltamos que perpassa por eles, não só desejo de inclusão, mas, também, o da constituição de uma elite intelectual negra brasileira, como foi dito pelo representante do IPEA, o economista Mario Theodoro.

Outra forma de detectar o quanto o sistema de mérito é hegemônico no campo intelectual, é observar os conteúdos dos relatórios e avaliações internas das universidades a respeito dos seus respectivos programas de ações afirmativas.

Ao explicitar como está o andamento de seus sistemas de acesso após adoção de alguma ação afirmativa, ou seja, cotas, pontuação, etc., geralmente têm-se uma preocupação *demasiada* em evidenciar de forma comparativa os desempenhos dos cotistas e não cotistas, ou seja, aqueles que acessaram por ação afirmativa e sistema universal. Em todos os resultados, como esperado pelos militantes anti-racismo e de especialista em educação, o

desempenho dos cotistas em todas as áreas é sempre igual ou superior ao dos estudantes que acessam pelo sistema universal.

O que nos interessa desses casos para o nosso estudo, não é a realização de um aprofundamento sobre os desempenhos dos estudantes, mas a preocupação das instituições de ensino superior em divulgar esses resultados. A conclusão que tiramos da ação das universidades em prestar essa satisfação à sociedade que, de imediato, afirmamos ser positiva, é de que esses atos sinalizam dois movimentos: 1) uma ação tática em defesa das ações afirmativas, visto que, ao divulgarem o bom desempenho acadêmico dos estudantes cotistas estariam convencendo a sociedade da seriedade e efetividade de tal novidade na política de acesso e; 2) na medida em que ressaltam os aspectos positivos das ações afirmativas, também se mostram submetidos à ideologia do mérito, insistindo na tecla de que o papel das universidades é selecionar os “melhores” e que é para eles que as instituições estão destinadas. Assim, vão reforçando a tese elitista de que o acesso ao ensino superior público tem que ser para poucos e não um direito de todos. É como se estivessem dizendo: *“olha gente, não estamos subvertendo o papel da universidade, tá”*.

A força da meritocracia chega a tal proporção que parte do movimento social negro é contaminada por esse anseio por “justificação”. Vejamos a capa da manchete do boletim da Ong Educafro quando da divulgação do balanço das cotas da UERJ em 2010:

“A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) contratou uma empresa para avaliar o desempenho dos cotistas e o resultado não poderia ser melhor. Os dados apresentados apontam para uma realidade totalmente distinta dos cenários catastróficos defendidos pelos grupos contra as ações afirmativas. Os dados também fornecem pistas interessantes para as universidades que estão discutindo a adoção de programas de ações afirmativas como a Uerj. Contrariando as projeções pessimistas, os cotistas têm apresentado um resultado surpreendente.

Desde 2003, primeiro ano das cotas, a taxa de aprovação dos cotistas na Uerj é de 83,15%, um índice superior ao dos não-cotistas, de 81,20%. Também no quesito desempenho acadêmico geral, os cotistas apresentam taxas maiores do que os não-cotistas. No índice de desempenho, que representa a nota média de rendimento entre os alunos, os cotistas aparecem com nota média de 6,74 e os não-cotistas aparecem com nota 6,71. O balanço das cotas na Uerj foi apresentado em reunião na Universidade, com a presença da Educafro.” (*Boletim Educafro, ano XII, Nº 136, maio/2010, In <[http://www.educafro.org.br/infao/info\\_educafro\\_136.pdf](http://www.educafro.org.br/infao/info_educafro_136.pdf)>. Acessado em 15 de junho de 2010*).

O que desejamos enfatizar nessa análise é como debate público sobre as cotas na sociedade brasileira fez com que posições divergentes fossem defendidas utilizando o mesmo eixo central, a mesmo indutor ideológico, o mérito.

Esse traço, em que as defesas das cotas e do mérito andam juntas, também se manifesta do campo mais acadêmico. Nesse caso, destacamos o posicionamento do Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, professor da USP, intelectual altamente reconhecido pela luta em favor das ações afirmativas. Em um texto intitulado “*A desigualdade que anula a desigualdade: Notas sobre a ação afirmativa no Brasil*” (1997), o sociólogo coloca ser um *falácia* a idéia de que a ação afirmativa destrói o princípio do mérito.

“Parece residir aí um equívoco que origina toda a falácia: a ação afirmativa não dispensa, mas ao contrário, exige uma política universalista de equidade de oportunidades, pois, como já dissemos, a ação afirmativa só tem sentido quando limitada a um âmbito restrito: não se trata de privilegiar os negros em todos os âmbitos, mas apenas naqueles em que seu acesso é comprovadamente inadequado.” (GUIMARÃES, 2007, p.236).

O sociólogo da USP reafirma a sua posição em defesa da meritocracia, insistindo na sua tese de as cotas não ferem o princípio do mérito.

“Ou seja, enquanto no primeiro e segundo graus o objetivo parece ser de universalização do ensino, no terceiro grau trata-se de garantir o acesso a certas minorias. A diferença de objetivos sustenta-se no simples, fato de aceitarmos ser o ensino de terceiro grau elitizado, o que não aceitamos nos outros níveis. Isto é, do ponto de vista normativo, não se questiona que o mérito deva ser o principal critério de ingresso, nem que o ensino superior seja reservado a uma elite intelectual.” (Ibid., 2007, p.237).

Movido pela idéia da constituição de uma elite intelectual negra, Guimarães faz uma interpretação sobre o exercício da meritocracia que proporciona uma compatibilidade com a adoção das ações afirmativas.

“O princípio da ação afirmativa só parece razoável quando, além do respeito ao mérito e à igualdade formal entre indivíduos, toleramos as diferenças entre eles. Ou seja, diferenças culturais, sociais e econômicas não podem servir para justificar desigualdades formais de direito entre pessoas, porque a igualdade pressupõe a tolerância de diferenças.” (Ibid, 2007, p.237).

Para melhor entender a dinâmica de embates ideológicos onde os protagonistas têm interesses explicitamente divergentes, mas que possuem como argumento a defesa do mesmo ponto de partida, no nosso caso, a ideologia do mérito, recorreremos à reflexão do teórico cultural Stuart Hall (2003). O pensador jamaicano vai utilizar o conceito de hegemonia elaborado por Gramsci de forma expandida, afirmando a possibilidade de alianças, não somente de classes, mas de todos os grupos em função de uma determinada estratégia. Existe assim, uma complexidade dos processos de desconstrução e reconstrução, pelo quais os velhos alinhamentos são derrubados e novos alinhamentos podem ser efetuados entre



elementos dos distintos discursos entre idéias e as forças sociais. “A mudança ideológica é concebida não em termos de substituição ou imposição, mas em termos da articulação e desarticulação das idéias” (Ibid, 2003, p. 307).

Para Hall, a ideologia não é monopólio de uma classe ou grupo, mesmo considerando que sua criação tenha obrigatoriamente um vínculo, especialmente econômico, com algum segmento social. O intelectual jamaicano postula a idéia de que nas disputas ideológicas, os variados grupos que compõe o corpo social podem incorporar, assumir e adotar, até mesmo, a ideologia dominante com a finalidade ampliar direitos, de “empoderar-se” para o embate político e de taticamente romper barreiras.

Essa maneira de ver a dinâmica da ideologia, talvez explique o porquê de segmentos a favor das ações afirmativas, com destaque para as cotas, utilizem o argumento de defesa do mérito nos embates contra o adversário. É importante ressaltar que não se trata somente de ação retórica, ou somente de discurso, mas de enfrentamento ideológico, onde o que está em jogo são os espaços de poder.

### **5.1.3- Cotas X mérito**

Essa seria a terceira vertente diante da dinâmica do debate sobre as ações afirmativas em território nacional. O posicionamento defendido nesse caso tem uma postura crítica em relação ao mérito. O entendimento que se tem da meritocracia, em especial na sua aplicação à educação, é de que o sistema de mérito corrobora, no caso brasileiro, para cristalização da elite branca nos espaços de poder.

Com um entendimento mais fiel sobre o conceito de mérito e sua aplicabilidade no Brasil, os adeptos desse ponto de vista, enxergam nas cotas a possibilidade de superação dos entraves criados pela meritocracia para a inclusão de populações negra e indígena. Nesse contexto é desenvolvido um esforço para desnudar os aspectos ideológicos do mérito, demonstrando sua dinâmica.

A partir de um olhar crítico sobre a ação ideológica do mérito sob o capitalismo, afirmamos que adesão dos dominados aos valores da dominação que, como se viu, pode ou não, facilitar e reforçar a própria dominação, isso vai depender das estratégias e alianças nos

embates, requer de alguma maneira, a apresentação de aparente “abertura” dos canais de acesso às classes dominantes. É preciso, pelo menos, que alguns dominados se transformem em dominadores para provar tal “abertura” e mais que isso para mostrar aos dominados que “eles podem subir e mudar”. A ideologia meritocrática do capitalismo liberal, no caso brasileiro de perfil dependente, se baseia, para dar sua visão da sociedade, exatamente na noção de “valor individual”, como instrumento de progresso pessoal. Valor que não é só inato, mas, ao contrário, pode ser “adquirido”. Inato ou adquirido, o “mérito” individual é, afinal, elevado à pedra de toque da ideologia legitimadora da dominação capitalista, já que a posição de cada um, na estrutura da sociedade “livre”, seria resultado de seu próprio mérito.

Na meritocracia, a validade do ideal de igualdade é parcial, visto que, a lógica se pauta em proporcionar uma instrução capaz de garantir à todos, uma boa formação de base, transferindo para bem mais adiante toda diferenciação funcional dos estudos. Dessa forma, a atitude meritocrática, representa o contrário de igualdade e de democracia, mesmo que, à primeira vista, isto não apareça claramente, porque uma seleção baseada na avaliação “científica” da inteligência e dos esforços de cada um pode parecer justa, no entanto, como resultado, se constitui uma massa passiva cada vez mais desligada da elite intelectual.

O caminho da educação é sempre apontado como um dos mecanismos de superação das desigualdades, no entanto, é por meio da educação que a dinâmica meritocrática se concretiza. Segundo Bourdieu e Passeron (1970), a escola é um dos principais instrumentos para a reprodução do sistema. Excluindo os aspectos puramente funcionalistas dessa afirmação, não reconhecer que a escola, entre outros atributos, também tem responsabilidade na reprodução da ordem, seria optar por um olhar parcial na análise sobre a desigualdade. Vejamos o que os pensadores pensam sobre o mérito:

“Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola não tem somente por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não saberiam transmitir-se numa maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociocracia burguesa que confere aos privilegiados, o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados de que devem o seu destino escolar e social à sua falta de dons ou de méritos quanto, em matéria de cultura, a privação de posse absoluta exclui a consciência da privação da posse.” (Ibid., 1970, p. 283).

Ainda sobre educação temos que levar em consideração o seu caráter intrinsecamente acumulativo, ou seja, para se chegar ao sucesso escolar é necessário passar uma trajetória

longa, onde vários fatores sociais interferem. No caso brasileiro, estudiosos da educação como Nilma Lino Gomes (1995) e Eliane Cavalleiro (2001) têm demonstrado que além de elementos sociais, a discriminação racial é um elemento determinante para o fracasso escolar. Caso levamos em consideração a união da problemática do mérito junto da discriminação racial nas escolas, verificaremos que a questão da desigualdade no Brasil tem elementos muito mais complexos a serem analisados.

Entre as posições críticas sobre o mérito destacamos a opinião do antropólogo José Jorge de Carvalho (2006) sobre essa questão. Conhecido por sua atuação na defesa das cotas na Universidade de Brasília - UnB, Carvalho caracteriza o pensamento meritocrático como uma grande contradição.

“A idéia de mérito que circula no nosso meio é fruto de uma ideologia individualista, alienada da dimensão coletiva da produção de conhecimento. O mérito isola a parte do trabalho feita pelo indivíduo da colaboração que recebeu de inúmeras pessoas. Na realidade, quase nenhum trabalho é inteiramente individual; a maioria das realizações científicas e artísticas dependeu de regimes desiguais de co-autoria. Há sempre os que apóiam, ensinam, contribuem, corrigem, defendem, substituem, de modo a tornar possível o mérito atribuído a posteriori à realização de um único indivíduo.” (CARVALHO, 2006, p. 189).

Uma reflexão mais detalhada sobre as universidades públicas brasileiras detecta facilmente, que elas se firmaram como verdadeiros nichos privilegiados que através de mecanismos de mérito, reproduzem a desigualdade racial. Esses nichos, ocupados por um grupo de cor, são impermeáveis às políticas universais, pois a existência deles pressupõe uma acumulação racializada de oportunidades atribuíveis ao mérito. A possibilidade contemporânea que mais se mostrou eficaz para furar esse bloqueio são as políticas de ações afirmativas.

A maneira mais rápida de conferir a desigualdade racial atrelada à meritocracia nas universidades públicas está na configuração dos seus quadros de docentes. Se a porcentagem de estudantes universitários negros ainda é muito baixa, a de professores negros é ainda mais baixa, ficando, de acordo com o estudo de Delcele Queiroz (2002), em torno de 1% do total de docentes das universidades públicas.

“Cento e quinze anos após a abolição da escravidão, a porcentagem de negros entre os docentes das universidades públicas brasileiras é absurdamente baixa: no máximo 1%. Os dados disponíveis no momento nos levam a pensar que a academia brasileira é uma das mais segregadas racialmente no mundo. Não conhecemos situação equivalente ou sequer próxima da nossa. Certamente as universidades da África do Sul já são muito mais integradas racialmente que as do Brasil, para não falar das

norte-americanas. E Estados Unidos e África do Sul são sempre suas referências negativas presentes no discurso dos defensores da harmonia e da integração racial.” (CARVALHO, 2003, p.192).

Como sabemos, a composição do quadro de docentes nas universidades públicas é feita via seleção altamente “meritocrática”, onde a legislação impõe prioridade para candidatos possuidores do título de Doutor. Esse fato nos revela que além de um alto processo de exclusão de negros e indígenas na graduação, consta nas universidades públicas brasileiras, também, um grave vetor de exclusão no acesso aos seus cursos de pós-graduação.

Outro pensador crítico em relação a meritocracia é Sales Augusto dos Santos (2003). O sociólogo reconhece que é a defesa do mérito, o pólo argumentativo de maior resistência às ações afirmativas.

A argumentação crítica à meritocracia feita por Sales se concentra na idéia de que o ponto de partida para obtenção dos direitos legais e legítimos na sociedade não foi o mesmo entre os grupos discriminadores e discriminados, uma vez que o processo de competição social, os últimos partiram em desvantagem ante a discriminação racial proporcionada pelos primeiros.

Sem desmerecer o talento, a inteligência, a excelência, entre outras qualidades relevantes para se cursar o ensino superior, Sales vai se dedicar sobre a problemática da trajetória dos estudantes que pretendem cursar a universidade e dessa forma, “flexibilizar” a aplicação do conceito de mérito individual. Sales vai criar duas maneiras de ver o exercício do mérito: 1) *mérito de chegada* - seria relacionado àqueles que sempre tiveram presentes nas melhores escolas (em geral particulares), tiveram a oportunidade de estudar em cursos de línguas estrangeiras, viajar para o exterior, etc, ou seja, aqueles que estão mais preparados para competição no vestibular. 2) *mérito de trajetória* – é relacionado àqueles que mesmo não conseguindo cursar as escolas de boa qualidade e não tiveram grandes oportunidades de preparação para a universidade. Caso tivessem pessoas que tivessem ingressado na universidade originários dos dois grupos e se perguntando sobre quem teria mais “mérito”. Sales não teria dúvida de que o segundo teria mais “mérito” que o primeiro.

De maneira prática, Sales estaria evidenciando o quanto a aplicação do conceito de mérito na sua formalidade, não tem nada haver com o anseio do que é justo pela maioria das pessoas.

“Os dados apresentados aqui nos mostram que o conceito de mérito ou a capacidade, a habilitação, a inteligência, o talento ou simplesmente a qualidade que torna alguém digno de prêmio, (...), não pode ser medido ou invocado somente na linha de chegada à universidade, o vestibular. Ao aferir o mérito dos estudantes, visando premiá-los com uma vaga na universidade, talvez o conceito de mérito individual tenha que ser repensado profundamente.” (SANTOS, 2003, p.121).

Sales defende que para o ingresso nas universidades, seja na graduação como na pós-graduação, o “mérito de trajetória” seja levado em conta, que as condições sócias de existência dos estudantes, as quais vão desde as condições materiais até as psicológicas, marcadas ou não por discriminações dentro ou fora da escola, também fossem apreciadas como determinantes no processo de aprendizagem.

Nos debates públicos sobre as cotas, a defesa da meritocracia sempre resvalava no conteúdo da Constituição brasileira, ou seja, as cotas não deveriam ser adotadas no Brasil por ferirem o princípio da igualdade cravado na Constituição, ou seja, são “inconstitucionais”. Não é sem motivo que, o partido Democratas - DEM, impetrou uma ação de inconstitucionalidade sobre os sistema de cotas adotado na UnB, que em breve vai ser apreciado pelo Supremo Tribunal Federal.

Em um belíssimo estudo sobre a constitucionalidade das ações afirmativas, Joaquim B. Barbosa Gomes (2001), hoje titular do Supremo Tribunal Federal, vai afirmar que as políticas de ação afirmativa no Brasil, não são inconstitucionais. Diz ainda que a Carta magna brasileira em seu corpo jurídico comporta não somente o desejo pela igualdade formal (estática), aquela que está escrita na legislação extraída das revoluções francesa e americana; mas também, a igualdade material ou substancial, que longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual, necessariamente, são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade (GOMES, 2001).

Gomes ressalta a noção de “igualdade de oportunidades” para caracterizar a transição da igualdade “estática” ou formal, para a igualdade substancial ou material, registrada na Constituição. É justamente essa noção que justifica a existência de diversos experimentos

constitucionais voltados para extinguir ou pelo menos amenizar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social.

Assim, nessa nova postura o Estado abandona a sua tradicional posição de neutralidade e de mero espectador dos embates que se travam no campo da convivência entre os homens e passa atuar ativamente na busca da concretização da igualdade positivada nos textos constitucionais.” (GOMES, 2003, p. 20).

O atual Ministro do Supremo não se aprofunda diretamente sobre a questão da meritocracia, mas seus estudos informam que na Constituição brasileira, o princípio do mérito está presente, mas também apontam possibilidades de sua “flexibilização” em função de correção dos males causados pelas desigualdades “materiais”. Assim, Gomes indica que o Estado brasileiro não se coloca na neutralidade, tão defendida pelos liberais clássicos, mas sim de maneira atuante e interventora.

Ensaaiando uma posição crítica sobre a meritocracia, Gomes (2003) menciona que a suposta neutralidade estatal tem-se revelado um *verdadeiro fracasso* (grifo nosso), especialmente nas sociedades que durante muitos séculos mantiveram certos grupos ou categorias de pessoas em posição de subjugação legal, de inferioridade legitimada pela lei, em suma, em países com longo passado de escravidão. É nesse sentido, que as ações afirmativas são defendidas por Gomes, ou seja, como um mecanismo de reparar desigualdades.

Sobre o vestibular, Gomes (2003) é categórico, afirmando ser um mecanismo intrinsecamente inútil sob a ótica do aprendizado, não tendo outro objetivo que o de excluir. Mais precisamente, o de excluir os socialmente fragilizados, de sorte a permitir que os recursos públicos destinados à educação sejam gastos não em prol de todos, mas para benefício de poucos. Para o jurista o vestibular se enquadra como,

“um mecanismo de seleção que vai justamente propiciar a exclusividade do acesso, sobretudo aos cursos de maior prestígio e aptos a assegurar um bom futuro profissional, àqueles que se beneficiam do processo de exclusão acima mencionado, isto é, os financeiramente bem aquinhoados.” (Ibid., 2003. p.35).

## **5.2- Meritocracia racista**

A reflexão sobre a aplicação da meritocracia no Brasil, em que a desigualdade é estruturada em bases econômicas e raciais, merece uma atenção a mais, visto que, em nossa opinião, após a proclamação da república, passou a ser um instrumento para a manutenção de

privilégios para um determinado segmento social. A educação por ser muito valorizada pelos liberais foi o principal meio pelo qual, instrumentos meritocráticos foram aplicados.

A desigualdade racial na educação é facilmente identificada em todas as fases do processo educacional brasileiro. Historicamente, os negros e indígenas estão sempre em desvantagem em relação aos brancos. Caso focarmos no ensino superior, verificaremos que as diferenças perduram até os dias de hoje, como já destacado em capítulos anteriores deste trabalho.

A adoção da meritocracia na educação acabou sendo a principal ferramenta de manutenção da desigualdade social e racial, se constituindo como um grande vetor ideológico para a construção da hierarquia social. A defesa do mérito revela uma face ainda mais sofisticada, pois encobre o racismo institucional. A elite branca, consciente da existência da desigualdade educacional, faz da concorrência meritocrática pela ocupação dos melhores espaços sociais, um grande processo de frustração coletiva, visto que, a transforma em um “jogo de cartas marcadas”, onde já se sabe quem são os *vencedores* e *perdedores*, de antemão. Dessa forma, lembramos do grande educador sueco Torstem Husen, que admitia ter passado à época em que a educação era a *‘grande igualizadora’*, para se tornar na *‘grande estigmatizadora’* que classifica e titula as pessoas para ocupar “seu” lugar na sociedade. (ROSSI, 1980, p.12).

O racismo, que encoberto ideologicamente pelo mérito, se mostra um eficaz instrumento de discriminação numa sociedade que se afirma não racista, pois, dessa forma, a elite discrimina negros e indígenas sem ser taxada de racista. Mantenedora do poder, proprietária dos principais meios de produção, controlando o trabalho e a totalidade dos recursos e produtos, essa elite, condutora do “capitalismo dependente”, tem o domínio não somente ideológico, mas, sobretudo, econômico e político.

A ação racista atrelada ao mérito tem a façanha de se mostrar “limpa”, pois se vincula cinicamente aos ideais liberais e republicanos, ou seja, de “*liberdade, igualdade e fraternidade*”. Assim, criando uma espécie de simulacro de democracia, a elite branca brasileira exclui sem ter que “sujar” as mãos. Caso acrescentarmos nesse “caldeirão ideológico” a sofisticada noção de “democracia racial”, teremos ciência de como o racismo no Brasil se potencializa ideologicamente.

A construção sociológica da “democracia racial” tem no nome de Gilberto Freyre a sua maior referência. Revelada como um “mito”, a idéia de “democracia racial” construiu a falsa idéia de que no Brasil não existe racismo, ressaltando o perfil mestiço da sociedade brasileira, mostrando que os episódicos casos de discriminação racial são isolados e sem maior importância. Com repercussões até hoje, essa ideologia foi fundamental manter a sociedade imóvel no que tange à questão racial. “*O mito da democracia racial*” é uma forma brasileiríssima, bastante eficaz, de controle social. O que espanta os estrangeiros que nos visitam, não é esta ‘democracia racial’ – em que só nós acreditamos - , é a nossa ingenuidade em acreditar nela.” (SANTOS, 1984, p. 45).

O que nos interessa nesse assunto é ressaltar que o ‘mito da democracia racial’ fertilizou o terreno para o que chamamos de *meritocracia racista* pudesse ganhar espaço e se consolidar. Não temos dúvida de que a falsa idéia de não termos racismo no Brasil, longe de trazer igualdade, consolidou um perfil racista na sociedade brasileira de difícil identificação. O mito da democracia racial aliada à ideologia do mérito teve como tarefa distorcer a percepção da realidade racial brasileira, inculcando, nos negros e indígenas a ilusão de que as oportunidades de ascensão social estavam colocadas igualmente para a sociedade brasileira, porém somente aqueles que tivessem um profundo empenho individual conseguiriam alcançá-las.

O resultado desse processo reforça o pensamento racista de superioridade do branco, que defende a tese de que os brancos ocupam os melhores empregos, as universidades, a política e poder por serem superiores racialmente. Os negros e indígenas ocupam os piores postos por serem inferiores racialmente. É a síndrome do negro incompetente e do índio preguiçoso, que é entendida pela baixa expectativa da capacidade intelectual dessas populações, traço ideológico ainda muito presente na escola brasileira.

“Observamos o quanto a sua lógica é perversa. Estaríamos numa sociedade aberta e democrática onde conseguem ascender aqueles que se esforçam, então, conseqüentemente, apenas os desqualificados, preguiçosos e incapazes não alcançam o patamar social desejado e considerado legítimo.” (GOMES, 1995, p.62).

De posse de uma reflexão inovadora sobre os efeitos do “mito da democracia racial” Liv Sovik (2009) informa que no Brasil, a prática social do branco está permeada por



discursos de afetividade, que aparentemente religam setores sociais desiguais, mas mantendo a hierarquia racial.

“O valor da branquitude se realiza nas hierarquias e na desvalorização ser negro, mesmo quando “raça” não é mencionada. A defesa da mestiçagem às vezes parece uma maneira de não mencioná-la. A linha de fuga pela mestiçagem nega a existência de negros e esconde a existência de brancos.” (Ibid, 2009, p. 50).

Como os estudos revelam, no Brasil não somos cegos à cor/raça dos indivíduos, mas ao racismo e às suas consequências virulentas. Neste país, conforme afirmou o sociólogo Florestan Fernandes, surgiu “uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 2005, p.42). Discriminamos os negros, mas, resistimos a reconhecer a discriminação racial que praticamos contra este grupo racial. De acordo com a pesquisa do Instituto Datafolha, feita em 1995, 89% dos brasileiros acenaram que a sociedade é racista, mas, destes, somente 10% admitem ser, eles mesmos, racistas. (TURRA e VENTURINI, 1995, p.13).

“Desse modo, podemos inferir segundo essa pesquisa, que o racismo está no outro bairro, na outra empresa, na outra universidade, na outra cidade, no outro estado, em outro país, entre outros, menos em nós mesmos. Nós, por mais que os dados estatísticos oficiais e não-oficiais nos indiquem abismais desigualdades entre negros e brancos, achamos que não temos nada a ver com isso, pois a maioria absoluta dos brasileiros só vê o racismo dos outros e nos outros, nunca neles mesmos.” (SANTOS, 2003, p.87).

Deste modo, do ponto de vista ideológico, as práticas discriminatórias e a negação em se explicitar essas mesmas situações de discriminação racial, se relacionam dialeticamente, fazendo com que normalmente os negros regulem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto e definido como o “*lugar apropriado*” para pessoas de cor. É somente no período recente com a retomada forte da mobilização do movimento social negro que esse processo vem sendo lentamente revertido.

“Uma pessoa que espera passar sua vida em dependência, sem saídas, tende a reduzir suas necessidades e aspirações à medida prescrita. Acaba finalmente aprendendo e internalizando como reagir de forma devida às expectativas, sanções e recompensas de seu dominador, dado que só esta atitude assegura sua sobrevivência nas condições vigentes.” (ADAM, 1972, p. 147).

A meritocracia racista tem um perfil bastante característico. O mérito e o racismo não só atuam juntos, mas, principalmente, se misturam, dificultando a percepção para os recém iniciados no assunto, onde e quando o mérito inicia e o racismo termina e vice-versa.

Outra característica genuína dessa face da meritocracia é que o seu poder de excluir não se limita somente aos indivíduos, mas, inclusive, aos grupos. A meritocracia tem sua base focada no indivíduo, no seu esforço, capacidade e superioridade. Quando atrelada ao racismo, sua atuação é mais ampla, lida com o indivíduo, mas sempre com referência no grupo racial a que pertence.

Quando os racistas são questionados sobre o resultado da sua exclusão, geralmente as respostas seguem esse rumo:

“o país é pobre, que diabo; não há oportunidades ainda para todos e, além disso, eles não estão preparados para a complexidade da vida moderna. Quanto aos negros, em especial, tenham paciência: a escravidão acabou há pouquíssimo tempo, sua ascensão social não se fará da noite para o dia. O problema não é nosso, é histórico.” (SANTOS, 1984, p.32).

Em artigo publicado na revista *Caros Amigos* (2007), o filósofo Emir Sader sintetizou de maneira brilhante, a respeito do sistema mérito ao comentar o crescente ataque contra as cotas para negros nos EUA:

“é uma manobra intelectual para justificar a imposição da hegemonia das idéias dominantes na sociedade mercantilizada dos EUA: os pobres – entre eles, os negros - não são produzidos pela estrutura econômica e social capitalista, eles são os “perdedores” de um jogo onde tiveram as mesmas oportunidades que os outros, mas foram vencidos no concurso meritocrático da excelência, da produtividade, do custo-benefício.” (2007, p.4).

No Brasil, a ação da meritocracia racista não se resume a educação, ela tem capilaridade por toda a sociedade. Qual seria outro motivo pelo qual, praticamente, inexistem negros e indígenas nas direções dos partidos políticos, no alto escalão do oficialato militar das forças armadas, nos desfiles de moda, no mercado publicitário, nas diretorias executivas das grandes empresas privadas e estatais, nas gerências dos bancos, nas equipes de garçons dos grandes restaurantes, no grande empresariado, entre as aeromoças e balconistas das empresas aéreas, como vendedores de loja nos shoppings etc?

Recentemente, o cientista político Frederico Normanha Ribeiro de Almeida em sua tese de Doutorado pela USP, intitulada “*A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da Justiça no Brasil*”, defendida em 2010, que tem como foco o Judiciário brasileiro, concluiu que as elites que controlam o nosso sistema jurídico, provêm das mesmas famílias, universidades e classe social. Para Almeida (2010), há, no sistema jurídico nacional,

uma política entre grupos de juristas influentes para formar alianças e disputar espaço, cargos ou poder dentro da administração do sistema. Ele constata, dessa forma, um jogo político “complexo” numa área em que as pessoas não são eleitas e, sim, sobem na carreira, a princípio, por “*mérito*” (grifo nosso).

No estudo, verificou-se que as três elites políticas identificadas (institucionais, profissionais e intelectuais) têm em comum a origem social, as universidades e as trajetórias profissionais. De acordo com o cientista político, “todos os juristas que formam esses três grupos provêm da elite ou da classe média em ascensão e de faculdades de Direito tradicionais, como o Faculdade de Direito (FD) da USP, a Universidade Federal de Pernambuco e, em segundo plano, as Pontifícias Universidades Católicas (PUC’s) e as Universidades Federais e Estaduais da década de 60” (Ibid., 2010).

Almeida também indica que apesar da carreira de um jurista ser estruturada com base no mérito, ou seja, via concursos, há uma série de elementos que influenciam os resultados desta forma de avaliação. Segundo ele, critérios como porte e oratória favorecem indivíduos provenientes da classe média e da elite socioeconômica, enquanto a militância estudantil e a presença em nichos de poder são fatores diretamente ligados às relações construídas nas faculdades.

Segundo Almeida, no caso dos Tribunais Superiores, não há concursos. É exigido como requisito de seleção o ‘notório saber jurídico’, o que, em outras palavras, significa ter cursado as mesmas faculdades tradicionais que as atuais elites políticas do Judiciário cursaram.

Por fim, outro fator relevante constatado no levantamento é o que Almeida intitula de “*dinastias jurídicas*”. Isto é, famílias presentes por várias gerações no cenário jurídico. O pesquisador notou que o peso do sobrenome de famílias de juristas é outro fator que conta na escolha de um cargo-chave do STJ, por exemplo. O estudo revela que fatores como estes demonstram a existência de uma disputa política pelo controle da administração do sistema Judiciário brasileiro.

Considerando que, no Judiciário brasileiro, a presença de negros é muito pequena, quase ínfima, a conclusão é de que a meritocracia cumpriu com o seu papel, proporcionando que um determinado espaço de poder ficasse reservado a um grupo racial, os brancos.

O interessante é que, em nenhum destes espaços citados anteriormente, foi ou está exposto algum anúncio sobre a não aceitação desta população explicitamente. Em tese, os negros e indígenas poderiam ingressar em todos esses espaços. E para registrar, somente foram citados os espaços que fizeram parte de uma breve lembrança ao redigirmos o texto. O grau de exclusão dos negros e indígenas no Brasil é infinitamente maior que os destacados. Com isso, acreditamos que a aceitação dos princípios ideológicos do mérito, sem um mínimo de garantia de diversidade para a ocupação dos espaços de poder, pelos não-brancos brasileiros se consolida como um processo de auto-exclusão.

O resultado disso tudo é a construção de dois “brasis”, conforme indica o professor Hélio Santos. O primeiro é ocupado principalmente por brancos, um Brasil *moderno*, pois trabalha com alta tecnologia. As pessoas consomem bens sofisticados e modernos. No entanto, a inclusão, a cidadania e a igualdade de oportunidades que fazem parte da liturgia da modernidade, são componentes ausentes do Brasil rico. (SANTOS, 2001).

O segundo Brasil é pobre do ponto de vista econômico e está muito distante do Brasil moderno, apesar de ambos ocuparem o mesmo espaço territorial. Este Brasil é ocupado, principalmente, por não-brancos. É um território sem segurança pública, saneamento básico e onde “a principal preocupação de boa parte dos habitantes desse Brasil, quando despertam, é aferir se durante aquele dia vão se alimentar. Fazer duas refeições básicas representa uma vitória por mais um dia sobrevivido.” (Ibid., 2001, p. 207). É um lugar marcadamente colorido e destinado aos pretos, “morenos”, caboclos e indígenas – trata-se dos não-brancos. Felizmente, a realidade deste Brasil sofrido teve alguma alteração para melhor nos últimos anos. Os dados têm informado da retirada de aproximadamente 20 milhões de pessoas da faixa de miséria. Avanço, sem dúvida, mas ainda é muito pouco em relação à riqueza produzida pelo país.

Outra instância importante que demonstra o quanto a meritocracia no Brasil está relacionada à discriminação, se dá a respeito do instituto da *prisão especial* que consta no Código de Processo Penal Brasileiro. A lei, entre outros privilégios, garante ao acusado, caso

apresente diploma de ensino superior, a prisão separada dos outros presos não diplomados na sela comum.

O Código, em vigor desde 1941, atravessou grandes reformas legislativas, no entanto, a *prisão especial*, permaneceu até hoje, garantindo assim, um condenável privilégio para a elite brasileira. Considerando que, no Brasil, atualmente, temos nos presídios brasileiros, aproximadamente, meio milhão de pessoas encarceradas e que a maioria é composta de negros oriundos das camadas mais pobres da população, ter acesso a um recurso legal que possibilita um benefício dessa estatura, sinaliza não somente desrespeitos à todos acordos internacionais de direitos humanos, mas também, uma total demonstração de como a elite brasileira despreza qualquer anseio por igualdade. Sinteticamente, é a meritocracia a serviço do privilégio.

Recentemente, uma proposta de alteração do Código de Processo Penal está sendo discutida do Congresso Nacional, com a finalidade de mudar algumas normas a fim de encerrar de vez a aberração social da *prisão especial*. Não menos é curioso, que a iniciativa de um novo Código, está ocorrendo, justamente, quando o acesso ao nível superior pelas camadas populares tem se ampliando.

Neste capítulo estão expostas, de maneira mais detalhada, as posições ideológicas que concentram na meritocracia seu eixo de divergência. Tentamos mostrar como o debate sobre a adoção das ações afirmativas no Brasil suscitou essas divergências a respeito do tema.

Apresentamos ainda, de maneira crítica, as leituras que se têm da meritocracia e como algumas de suas defesas são feitas com um especial toque de *cinismo* (kynismo), numa referência a “*Crítica da razão cínica*” de Peter Sloterdijk (1983), que debocha perversamente da desigualdade racial mantida ao longo dos anos no Brasil.

Finalizamos o texto, indicando como a meritocracia adotada no Brasil é atrelada ao racismo, privilegiando os melhores espaços para grupo racial branco. E que, em parceria com a falsa idéia da democracia racial, o sistema de mérito brasileiro, defendido principalmente por suas elites, tem proporcionado aos negros e indígenas não somente, a exclusão de direitos básicos, mas também uma desesperança profunda, onde a consciência do não futuro não é uma idéia abstrata.

## Para não concluir

*“(...) para haver a verdadeira inclusão é preciso rever os conceitos de meritocracia, (merecimento) libertando-se de um conceito mentiroso eurocêntrico (burguês) e ideológico.” (Frei David – Coordenador da Educafro).<sup>13</sup>*

Retomaremos agora, com destaque dos pontos temáticos mais importantes abordados neste estudo, com o objetivo de esboçar um esforço analítico final. Menos do que concluir, esperamos apresentar um rol de possibilidades para pensar, sem qualquer pretensão de garantir verdades absolutas. Além de apresentar alguns caminhos teóricos, informaremos também, algumas lacunas sobre o tema, surgidas no processo de abordagem. Na verdade, o que desejamos: é propor questões mais que respondê-las, é provocar o debate, é despertar a curiosidade, é pôr lenha na fogueira.

Ressaltamos que este exercício de reflexão conclusiva, não vai seguir os modelos tradicionais, visto que, foram necessárias algumas citações. No entanto, garantimos de antemão que não são “elementos surpresa”, são citações que se ajustam no texto, fazendo com que as nossas reflexões sejam mais contextualizadas.

A análise feita neste estudo teve como ponto de partida o incômodo de parte da população com relação a política de cotas nas universidades. Na ocasião, mesmo a maioria se colocando a favor das cotas, também diziam que as cotas eram humilhantes para os negros. Esse fato, detectado em pesquisa (Datafolha/2008), nos revelou como a dimensão hegemônica da ideologia do mérito deveria merecer uma maior atenção pela academia.

Conscientizados da necessidade de se aprofundar teoricamente sobre a temática da ideologia, enfrentamos o desafio com o auxílio dos Estudos Culturais, com destaque para Stuart Hall (2003) que nos aproximou das reflexões de Althusser e Gramsci. A partir de uma releitura desses autores, incorporamos as suas contribuições sobre a noção de ideologia, que nos possibilitou suporte teórico para investigar as dinâmicas e repercussões ideológicas do mérito e do racismo no Brasil. Sinteticamente, poderíamos dizer que, para Althusser (1985) ideologia é tida como *experiência vivida* que se expressa sempre no campo de disputa. Nesse

---

<sup>13</sup> Frei David – Coordenador da Educafro - Revista Raça Brasil, nº 139 p. 62.

sentido, Althusser aproxima muito os conceitos de ideologia e cultura. Conceitos como, “*aparelhos ideológicos de Estado*”, “*sobredeterminação*”, “*autonomia relativa*”, “*articulação*”, “*unidade na diferença*”, “*hegemonia*”, “*formação social*”, “*bloco histórico*”, “*guerra de posições*” entre outros, foram importantes para iluminar o caminho para decifrar os embates de perfil ideológicos e suporte para caracterização do mérito e o racismo como ideologias.

Sentimos a necessidade de buscar o conceito de mérito e confeccionar um breve resgate histórico sobre essa ideologia. Nesse esforço ficou evidente que o berço do mérito como ideologia se concentra nas chamadas revoluções burguesas, tanto a francesa, inglesa como a americana. No entanto, foi revelado que culturas orientais como a japonesa e chinesa muito antes já tivessem utilizado da meritocracia para determinados fins, sem que a lógica do mérito fosse hegemônica em suas sociedades.

Ainda do ponto de vista histórico, detectamos que a meritocracia começa a ser introduzida no Brasil a partir da Proclamação da República. A defesa de parte dos ideais liberais já ocorria durante o Império, mas foi após a abolição da escravatura em 1888 e a instalação da República em 1889 que os valores liberais ganharam mais força. Nesse momento, a elite política brasileira tinha que decidir que projeto de Brasil desejava e após grandes embates ideológicos, os defensores da meritocracia foram lentamente ganhando espaço, ao mesmo tempo em que conviviam com uma estrutura de Estado radicalmente patrimonialista.

Um grande marco para a instituição da meritocracia no Brasil ocorreu após Revolução de 30, que evidenciou a necessidade de reformulação do Estado e propiciou em 1934 o estabelecimento do concurso para a ocupação dos cargos públicos brasileiros.

É também nos anos 30 que a meritocracia chega à educação brasileira. A vinda das idéias liberais na educação propiciou um movimento liderado por intelectuais, intitulado “*pioneiros da educação*” que sob o lema “*educação não é privilégio*” defendia entre outras idéias a expansão do ensino público e a instituição da meritocracia como critério igualitário para a seleção e ocupação dos melhores espaços na sociedade. Entre os nomes de maior destaque desse processo estão Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Homens que

chegaram às estruturas de governo, inclusive ao Ministério da Educação e Saúde - MES, no período Vargas.

Registramos que a meritocracia na educação foi introduzida nos anos 30 e vai se alastrando ao ponto de se tornar hegemônica. Ela se ampliou nos anos 60, vingou durante o período militar e nos tempos da nova república foi consagrada na Carta Magna de 1988.

Ao pensarmos sobre a questão das desigualdades no Brasil, reivindicamos neste estudo o eixo *raça e classe*, como postulado de análise. Para nos aprofundarmos um pouco mais sobre o tema, reforçamos a tese de que a desigualdade brasileira tem como estruturantes, o capitalismo de perfil dependente e suas divisões de classe; e também o racismo. Três autores foram fundamentais para a tarefa: Carlos Halsenbalg e Nelson do Valle Silva (1988) e Florestan Fernandes (2005). Ainda teoricamente, para dar conta de análise, recorreremos às noções althusserianas de “*unidade na diferença*” e “*sobredeterminação*”, que demonstram o quanto a(s) desigualdade(s) na sociedade brasileira tem vários determinantes e que para se possa superá-las é importante não somente reconhecê-las, mas acima de tudo, construir caminhos e sedimentar terreno para que a sociedade encare como prioridade a busca da igualdade.

Por meio da concepção de *racismo institucional*, podemos evidenciar o quanto as populações, negra e indígena, estão mal representadas tanto na estrutura do Estado brasileiro como nas instituições privadas. Essa nova visão sobre o racismo possibilitou ainda, perceber o quanto parte das instituições brasileiras (públicas e privadas) atuam discriminando negativamente em relação a negros e indígenas. Isso é observado na educação, na saúde, na mídia, na segurança pública, na política, nas grandes empresas, etc.

Voltando a temática da educação, identificamos que a meritocracia foi introduzida na educação brasileira intrinsecamente atrelada ao racismo. Com a ajuda de Jerry Dávilla (2006) constatamos que, principalmente a partir dos anos 30, as hierarquias no Brasil, passaram se estruturadas com base em dois valores “inquestionáveis” a ciência (eugenia) e o mérito. É bom lembrar que a eugenia é uma ciência que tem como objetivo a melhora da raça. Essa ciência era extremamente difundida no Brasil, como também era defendida em várias áreas de governo, inclusive na educação. Nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo,



Oliveira Vianna, Monteiro Lobato, entre outros intelectuais de renome no período Vargas, eram todos partidários da eugenia.

Ao retomarmos o período pós-abolição da escravidão no Brasil, vamos aferir que o sistema de relações raciais teve que assumir novas funções, ou seja, para que o domínio dos brancos pudesse ser mantido como hegemônico era importante que algumas inovações fossem inseridas. O preconceito e a discriminação raciais eram características intrínsecas do sistema escravista. No entanto, a coerção dos senhores e a incapacidade legal dos escravos eram suficientes para assegurar a exploração dos escravos. É importante registrar que, os escravos eram tidos como “coisas”. Com a abolição e o advento da igualdade formal, os negros emancipados começaram a frustrar as expectativas da elite e a ameaçar o monopólio de certas posições sociais em mãos dos brancos. Nessas circunstâncias, o significado e funções do racismo precisavam ser alterados, visto que, era necessário criar mecanismos sociais e ideológicos que, em nome de uma desigualdade natural, permitissem a acomodação dos negros a um sistema assimétrico de posições e privilégios. Dessa forma, as práticas racistas após a abolição são ativadas pelas ameaças reais ou imaginárias feitas pelos negros à estrutura de privilégios sociais dos brancos. Lembramos que, o período pós-abolicionista não gerou de imediato efetivos avanços sobre as condições sociais de vida da população pobre brasileira, onde se enquadravam os antigos escravos, visto que, o país nas primeiras décadas do século XX ainda se conservava como uma verdadeira “ilha de letrados”, já que 65% da população permanecia analfabeta.

No primeiro momento, a elite investida da possibilidade de branqueamento da sociedade, apostou na “ciência eugênica” e no mérito como instrumentos ideológicos para manutenção do domínio branco. Adiante, em outro momento, após o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, sai de cena as teses racistas explícitas e entra a defesa da democracia racial aliada ao mérito. Essa última configuração é a que se mantém hegemônica até os dias de hoje, no entanto, recentemente a luta do movimento social negro e seus aliados, após grandes embates político-ideológicos explicitando as relações racistas, têm provocado significados estragos nessa estrutura.

O processo de expansão educacional e de universalização liderado principalmente por Anísio Teixeira iniciado nos anos 30, não correspondeu à elevação e manutenção do nível de

qualidade dos serviços públicos do governo. De acordo com Saviani (2009) o que se comprovou foi que a expansão do ensino público no Brasil se deu em concomitância com a transferência das parcelas mais ricas da população para sistemas privados de educação. Como os negros sempre foram a principal demanda das escolas públicas, o processo de expansão possibilitou, ainda mais, a permanência das desigualdades raciais. Se levarmos em conta que acirrou a tendência de disputas pelas funções nos estratos mais elevados da estrutura social, a meritocracia brasileira se transformou numa eficaz ferramenta de exclusão racial.

Um ponto importante a ser ressaltado é que a expansão educacional estava principalmente voltada para o ensino fundamental. A respeito do ensino superior prevalecia a visão elitista, ou seja, uma universidade para poucos. Visão esta que ainda é defendida por alguns especialistas em educação e que resiste em alguns nichos educacionais. Para ilustrar essa constatação, destacamos recente entrevista feita pela revista *Veja* à Eunice Durham ex-secretária de política educacional do Ministério da Educação (MEC) no governo Fernando Henrique Cardoso, membro do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas, da Universidade de São Paulo:

**“Veja:** Muita gente defende a expansão das universidades públicas. E a senhora?  
**ED:** Sou contra. Nos países onde o ensino superior funciona, apenas um grupo reduzido de instituições concentra a maior parte da pesquisa acadêmica, e as demais miram, basicamente, os cursos de graduação. O Brasil, ao contrário, sempre volta à idéia de expandir esse modelo de universidade. É um erro. Estou convicta de que já temos faculdades públicas em número suficiente para atender aqueles alunos que podem de fato vir a se tornar Ph.Ds. ou profissionais altamente qualificados. Estes são, naturalmente, uma minoria. Isso não tem nada a ver com o fato de o Brasil ser uma nação em desenvolvimento. É exatamente assim nos outros países.” (*Revista Veja*, 22/11/2008).

O entendimento do processo geracional de exclusão revela o que Hasenbalg (2005) chama de *ciclo de desvantagens cumulativas*, aonde negros e indígenas vão sendo colocados em posição de inferioridade em relação aos brancos de geração em geração. As pesquisas constataram que mesmo entre as famílias mais pobres, os vindos de escola privada alcançam performances melhores que os de escola pública, revelando que os negros oriundos das mesmas condições de brancos apresentam taxa de sucesso inferior. Nesse sentido, ficam revelados que tanto as relações de classe, quanto as raciais são determinantes para o entendimento da(s) desigualdade(s) brasileira(s).

Adiante, detectamos um padrão ideológico hegemônico que estabeleceu a existência de uma sociedade sem racismo, em que a mestiçagem impera e; também organizada pelo

mérito, que seleciona “os melhores” não em função de sua cor/raça, perfil étnico, religião, classe, mas pela capacidade individual.

Este estudo explicitou o aparecimento de várias posições sobre a questão racial brasileira que fluíram a partir do debate sobre as cotas para negros e indígenas para acesso ao nível superior. Visões, sobre como nos enxergamos enquanto brasileiros e de que Brasil se almeja, foram expostas como há muito tempo não se via. Depois de um longo e tenebroso período sem discussão, a questão racial foi colocada na pauta da sociedade brasileira novamente. Tendo como marco o momento da tomada de posição, nomes de destaque da sociedade brasileira (intelectuais, artistas, escritores, jornalistas, sindicalistas, políticos etc.) foram expostos. Essa rica dinâmica apresentou verdadeiros embates ideológicos, que tinham na ideologia do mérito o seu ponto nevrálgico.

Evidenciamos que a ideologia do mérito é hegemônica na sociedade brasileira, pois além de estar contida na legislação, (Constituição, LDB, Estatuto da Criança e Adolescente), também é reivindicada por vários segmentos sociais. Buscamos através do debate sobre as ações afirmativas na mídia demonstrar o conteúdo argumentativo para as tomadas de posições. Em um esforço de sistematização, identificamos três grupos ideologicamente estruturados: o grupo de pessoas que se colocam contra as cotas, via defesa do mérito, classificados no estudo como “*mérito X cotas*”. Aqueles que entendem as cotas como compatíveis com a meritocracia, que chamamos “*mérito e cotas*”, e finalmente temos o grupo dos que fazem a defesa das cotas, a partir de uma posição crítica à ideologia do mérito, intitulados aqui, como “*cotas X mérito*”. Ressaltamos que o autor deste estudo é partidário do último grupo.

Um dos propósitos deste estudo foi, também, se dedicar sobre os dilemas da meritocracia brasileira, assim, criticamente investigamos como o sistema de mérito tem funcionado no Brasil, ou seja, elucidar sobre quem são os mais beneficiados e quem são os prejudicados, de fato, com a adoção desse conjunto de regras.

Como afirmamos, em suas origens, a meritocracia surge como uma alternativa ao *status* herdado pelo nascimento como critério para ocupação de postos públicos. Trata-se de substituir *ascription* por *achievement*, premiando a capacidade individual e não o berço na configuração da hierarquia social. A ironia brasileira é que vantagens tidas como *adscritivas*

foram capazes de adaptar-se às novas regras impostas pela individualização das sociedades modernas, reconvertendo capital econômico, cultural e social familiar, em capital escolar.

Caso levamos em conta, que persiste uma desvantagem educacional dos negros em relação aos brancos, desde a abolição da escravidão, as famílias que investem desde o ensino fundamental na formação escolar de seus herdeiros, disparam na frente na competição pelos melhores espaços sociais, visto que, as famílias bem providas têm consciência que dessa forma, asseguram sua continuidade no interior das instituições universitárias de maior prestígio e qualidade, que oferecem títulos e diplomas mais valorizados no mercado, reproduzindo hierarquias raciais plutocráticas dissimuladas em capacidade intelectual individual.

O posicionamento crítico à meritocracia tem demonstrado a face e a força discriminadora dessa ideologia. Esse diagnóstico tem sido revelado, de maneira sutil, em alguns documentos governamentais. Destacamos a seguir trechos do Parecer homologado Nº 03 de 17/06/2004 do Conselho Nacional da Educação do MEC, que tratava das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”:

“Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.” (In <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>, p. 3>. Acessado em 10 de janeiro de 2010).

Registramos que o Parecer citado acima foi elaborado pelas (os) professoras (os), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, estudiosos reconhecidos nacionalmente da área da educação.

Mesmo muito potente, o racismo no Brasil tem sofrido, recentemente, grandes derrotas no campo ideológico. Por muito tempo essa “separação do joio (*preto*) do trigo (*branco*)”<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Referência ao texto produzido por Miguel Gonzáles Arroyo, intitulada “Premiar o Mérito – A educação no Pódio?” (2009).

foi promovida sem que maiores protestos na sociedade. Fato que não se realiza mais facilmente, sem os questionamentos feitos pelos movimentos sociais.

Este estudo se somou à tese de que a ideologia do mérito é hegemônica na sociedade brasileira e a partir dessa constatação alguns questionamentos se fazem coerentes e necessários: 1) Por que o mérito segue sendo um valor cultivado no Brasil, a despeito das desigualdades sociais, das diferenças raciais? 2) Porque, na crença ordinária, o mérito permanece sugerindo igualdade e justiça universal? E ainda! 3) Considerando que, ideologia do mérito é hegemônica no Brasil, como foi possível que mais de 100 universidades adotassem medidas de ações afirmativas em menos de 10 anos? De outra forma, se a universidade é um Aparelho Ideológico de Estado que garante a hegemonia do parceiro mais forte sobre o outro que se vê cada vez mais subalternizado na relação desigual, como o posicionamento em defesa da inclusão dos negros e indígenas no ensino superior se consagrou vitorioso?

As respostas das indagações acima, não serão feitas aqui de forma definitiva e absoluta, muito menos, direcionadas para encerrar o assunto. A nossa intenção, é mais apontar pistas do que afirmar certezas.

A primeira indagação nos direciona a entender sobre a forma que o Brasil quer ser reconhecido no concerto das nações desenvolvidas no mundo hoje. A hipótese que prevalece perpassa pelo fato do Brasil ter tido um passado, ainda recente, de ditaduras, e como parte do processo de superação dos “traumas” do período autoritário, a sociedade brasileira tem se esforçado para se inserir no concerto das nações desenvolvidas. Para isso, o Brasil tem incorporado os valores e princípios centrais das democracias liberais em voga, nações estas tidas como referência na geopolítica mundial. O mérito é um desses princípios valorativos importantes. Ainda sobre essa questão, ressaltamos o fato de que a elite branca dirigente brasileira, com a meritocracia, conseguiu manter sob sua guarda os privilégios que sempre teve, antes de se submeter ao sistema de mérito. Portanto, a defesa do princípio do mérito baseada na competição “em igualdade de condições”, não é uma ameaça as suas vantagens adquiridas de geração em geração. Nesse sentido, a ideologia do mérito, longe de trazer a igualdade, faz reproduzir as desigualdades existentes, principalmente as de caráter racial. A meritocracia hoje é interessante para a elite branca. Se pensarmos em dois vetores que

permeiam as democracias contemporâneas atualmente: “anseio por diversidade” e “igualdade de condições”, para os defensores do mérito, o segundo vetor prevalece sobre o primeiro.

Sobre a segunda questão, destacamos o fato de o Brasil ter convivido por muito tempo com um Estado de perfil patrimonialista, onde a privatização do público era o traço mais comum. Situação esta que, mesmo com os reconhecidos avanços democráticos, se mantém infelizmente até os dias hoje em alguns casos. Numa nação onde a elite dirigente tem um perfil de não repartir os recursos de maneira mais equânime com o resto da sociedade, o princípio do mérito é uma forma ideológica de ocupação dos melhores espaços, sem reproduzir uma lógica patrimonialista, ou seja, garantir influência política para as decisões sobre os recursos e manter a desigualdade. A adoção do concurso público para a ocupação dos cargos da administração pública também pode ser tida como exemplo, pois ao mesmo tempo em que é uma forma de superação do patrimonialismo e clientelismo também criou uma plutocracia branca no Estado, fruto da desigualdade educacional na sociedade. O que tem se observado no Brasil, é que a ocupação da maioria dos espaços do Estado não espelha a diversidade contida na sociedade brasileira.

Ainda sobre o instituto do concurso público, tido no Brasil como um dos principais instrumentos de exercício da meritocracia, é fundamental ressaltar que ele não é definidor de garantia da *estabilidade* do servidor concursado, visto que, antes, nos seus três primeiros anos, é obrigatório passar pelo chamado “*estágio probatório*”, onde tem que comprovar suas “*habilidades*” para ser integrado ao Estado, caso não consiga é afastado. Isso que dizer que, mesmo após o concurso “meritocrático”, sua aprovação nas provas de conteúdo, não possibilita de maneira imediata a sua contratação definitiva. Enfim, diferentemente do vestibular, o concurso ou prova de títulos para carreira pública, não garantem o “mérito” total, existem ainda outras etapas para se ingressar definitivamente no serviço público brasileiro.

Como curiosidade, é importante lembrar que nos EUA, “país da meritocracia”, os cargos da administração pública não são ocupados por concurso público. Em estudo recente sobre a meritocracia norte-americana, Adam Bellow (2003) indica o surgimento de um novo desdobramento da ação mérito, e que intitulou de “*nepotismo meritocrático*”, em que familiares vão se estabelecendo nas estruturas de poder, mesmo sob as normas do mérito, ou seja, uma combinação entre critérios de nascimento e os critérios de mérito, de modo que a

trajetória da carreira dos descendentes se torne muito mais compatível com os modernos critérios democráticos. "O novo nepotismo difere ao combinar os privilégios do nascimento com a lei de ferro do mérito, de modo muito menos ofensivo à sensibilidade democrática" (BELLOW, 2003, p. 15). Assim, o novo nepotismo do sistema social norte-americano concilia um impulso biológico – promover os seus descendentes – e um valor moral que lhe é antagônico: o sistema de mérito. Resultado: o *nepotismo meritocrático*, continua a manter fração expressiva das posições-chave do sistema social ocupada por herdeiros biológicos; porém esses herdeiros carregam não apenas os genes, mas as qualificações indispensáveis à posição que ocupam. Indo mais adiante, Bellow sinaliza a existência de um "*nepotismo étnico*", que faz o mesmo movimento do anterior, só que tendo como vetor as etnias.

Talvez, no caso brasileiro, tenhamos um misto de *nepotismo meritocrático* com *nepotismo étnico*. Esse entendimento indica uma boa pista de investigação para que em futuras oportunidades se possam desenvolver outras análises, com mais profundidade, sobre o tema da meritocracia brasileira.

A terceira e última questão nos coloca o desafio de desatar uma aparente contradição. Temos convicção que os princípios da meritocracia estão contidos na Constituição e outras leis ordinárias brasileiras, isso, no entanto, não encerra o assunto. Juristas estudiosos como o atual Ministro do STF Joaquim Barbosa (2001) e o advogado Luis Fernando M. da Silva (2003) tem ressaltado que a Carta Magna brasileira não se restringe a igualdade formal (estática), mas garante, e mesmo incentiva a busca da igualdade material (substantiva), portanto, as ações afirmativas teriam um campo legítimo e legal para serem implantadas no Brasil.

Acreditamos que o ambiente educacional não reproduz de forma automática e linear a ideologia dominante, existem movimentos de avanços, resistências, refluxos e retrações no embates ideológicos. O conflito é permanente e assim as contradições sempre emergem. O controle nunca é total.

Lembramos ainda que, na maioria das universidades que adotaram algum tipo de ação afirmativa, a iniciativa da proposição foi de parte de sua própria comunidade, que junto dos movimentos sociais locais, pressionaram os dirigentes para que se pudesse dar uma resposta a exclusão de negros e indígenas em seu corpo discente. Esse fato é importante, visto que, a

pressão interna por inclusão, aliado ao respaldo legal da *autonomia universitária*, fez com que determinados obstáculos ideológicos fossem superados no embate mais direto.

Outro ponto importante sobre a terceira questão, é que mesmo reconhecendo o mérito como o principal regulador das estruturas, parte da sociedade brasileira quando diante do conhecimento da ausência de diversidade em determinados espaços, suspeita da meritocracia como um critério justo para ocupação desses espaços. Isso fica evidente, na medida em que todas as pesquisas sobre as cotas para negros realizadas indicam a aprovação pela política. Quando os dados da exclusão dos negros e indígenas são expostos pelos movimentos sociais e também pelos órgãos oficiais do Estado, a visibilidade da discriminação é conhecida, fazendo com que a sensação de injustiça ganhe força e a defesa cega pelo mérito se enfraqueça. Assim, o vetor pelo “anseio por diversidade” supera o vetor meritocrático de “igualdade de condições” e o caminho fica aberto para a possibilidade de inclusão. Nesse sentido, fica constatado que a visibilidade do racismo é uma tática fundamental para a garantia e ampliação de direitos dos vitimados.

As universidades públicas brasileiras sempre foram tidas como os bastiões da meritocracia brasileira. Não é por coincidência que a elite branca brasileira sempre fez delas seu monopólio. Isso é facilmente verificado se olharmos a história dessas instituições e buscarmos como foram fundadas, e nos atentarmos de qual grupo racial é a maioria de seus discentes e docentes. Isso sem levar em conta que, todas as teses racistas praticadas no Brasil foram elaboradas ou reproduzidas nessas instituições.

Em 2005, a probabilidade de um branco ingressar na universidade era no Brasil, 137 vezes superior a de um negro (PNUD/2005). O percentual de negros com diploma universitário no Brasil nessa época equivalia aos dos EUA dos anos 40, quando as leis segregacionistas estatuais impediam negros de frequentar, como alunos, as universidades para brancos. Equivalia ao percentual de negros com diploma na África do Sul, durante o apartheid. Provavelmente esses números melhoraram recentemente com a adoção das cotas nas universidades públicas e o PROUNI, mas se levarmos em consideração que o universo de vagas também cresceu, a inclusão de estudantes negros deve ter aumentado pouco. No que cabe aos docentes, o percentual de docentes negros é vergonhoso, aproximadamente 1%



(CARVALHO, 2003). Isso talvez revele o motivo pelo qual a existência de um silêncio histórico sobre a exclusão dos negros e indígenas na academia.

Reconhecida como um dos poucos redutos de exercício do pensamento crítico no Brasil, a universidade pública brasileira junto de sua classe universitária se manteve por muito tempo indiferente e insensível à exclusão racial com que, desde a sua origem, ainda convive. Para ilustrar esse fato, destacamos a demora do ANDES – Sindicato Nacional, entidade dos docentes, de perfil esquerdista, em reconhecer as cotas para negros e indígenas, como uma política viável para a busca da igualdade. O potencial ideológico da meritocracia racista é tamanho que funciona como se voltássemos os nossos olhos para frente do sol, nos impedindo de enxergar. A tese de que há certas visibilidades que nos cegam, se confirma. A universidade pública brasileira é transformada por essa ideologia num lugar onde prevalece a vaidade, a arrogância e a sensação de pertencimento a uma comunidade de eleitos *empoderada* de *branquitude*, mas que não se assume branca.

Ainda prevalece no sistema de ingresso nas universidades públicas brasileiras, mesmo após adoção do Exame Nacional de Ensino Médio – Enem, uma meritocracia pautada por um individualismo e pragmatismo extremos que contagia os estudantes e docentes, tornando-os, em sua grande maioria, desvinculados de qualquer espírito cidadão. Essa indiferença de parte dos docentes e discentes com relação ao destino das vagas das universidades públicas sinaliza para os negros e indígenas, certa, autonomia dos brancos para fazerem o que querem, incluindo desperdiçá-las.

Destacamos o fato de ter havido no meio discente, também movimentos de resistências à implementação das cotas nas IES. Registramos que na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, nas eleições para os seus respectivos diretórios de estudantes - DCEs, chapas ligadas ao Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB e ao Partido Progressista - PP se manifestaram publicamente contrárias as cotas, sendo que na UFRGS, venceu as eleições e dirigiu o diretório de 2010 até 2011.

Durante a confecção desta dissertação, identificamos a existência de vários estudos sobre os processos recentes de acesso ao ensino superior através das ações afirmativas. No entanto, tivemos dificuldade de encontrar pesquisas que tivessem foco nas resistências

encontradas no interior das instituições universitárias, ou seja, enfrentamentos de alunos e docentes, entraves acadêmicos, dificuldades burocráticas que tivessem conotação racial. Talvez essa lacuna precise ser apropriada em próximos estudos.

A adoção do Enem como possibilidade meritocrática de seleção para as universidades, ainda está com o processo em curso. Por isso, uma avaliação mais profunda não é possível. Contudo, temos alguns sinais: a imprensa tem registrado grande resistência por parte de setores da elite brasileira com implantação desse novo modelo. Erros do MEC a parte, a resistência de algumas universidades em adotá-lo completamente para todo o processo de acesso, demonstra que uma “*meritocracia total*” não é interessante para algumas instituições. Em tese, o Enem possibilita uma seleção entre os “*melhores*” de todo o Brasil e não somente aos “*melhores*” de determinadas regiões.

Neste estudo enfatizamos alguns momentos polêmicos da UFRJ e USP. Os episódios ocorridos diziam respeito às suas políticas de acesso. É importante registrar que essas duas instituições são as mais antigas e poderosas do Brasil, e também, as que mais resistiram a adotar algum mecanismo de ação afirmativa. Atualmente na USP temos o Inlusp, uma pontuação especial para estudantes da escola pública e na UFRJ uma reserva de vagas voltadas também para o mesmo segmento. Os especialistas afirmam que pelo tamanho e poder dessas instituições essas iniciativas são muito tímidas, ao ponto de gerar qualquer alteração substancial no *ethos* branco estabelecido nesses grandes símbolos da academia brasileira.

Outra face da meritocracia racista brasileira é a sua relação com a herança da dominação colonial. De acordo com Hall (2003), o fim da dominação colonial não livra as sociedades dominadas dos problemas que ela introduz: a discriminação racial é um desses problemas. Os descendentes dos colonizadores quando tem de conviver com os descendentes dos povos escravizados no mesmo Estado nacional tendem a criar mecanismos ideológicos de manutenção da desigualdade. A meritocracia adotada no Brasil é uma forma de se garantir esse objetivo.

A relação ideológica da meritocracia racista brasileira com o mito da democracia racial opera de uma maneira que encobre a realidade das relações raciais nacionais. Essa ação conjunta impede a criação de um discurso de denúncia da injustiça sofrida pelos negros e

indígenas no Brasil. O discurso pró-mestiçagem da democracia racial silencia o protesto das vítimas do racismo, apesar de sua fachada anti-racista, opera como uma força anti-anti-racista (CARVALHO, 2006). Essa fusão ideológica genuinamente brasileira, também produz um perfil de discriminação que não opera com ações nítidas, de fácil identificação, mas na operação de práticas administrativas ou de políticas públicas que se apresentam como neutras, mas produzem ao fim efeitos discriminatórios. Tal discriminação é pródiga na reprodução das desigualdades que se originam historicamente. A meritocracia racista e o mito da democracia racial unidas em nome da competição como mecanismo universal não considera as discriminações tanto de “*marca*” como de “*origem*” ocorridas antes da “*largada*” (NOGUEIRA, 1985). Em condições desiguais, os que possuem maior herança educacional seguramente serão os bem sucedidos nessa corrida, perpetuando assim o espiral de desvantagens materiais, simbólicas e subjetivas que somente podem ser debeladas por políticas concretas no campo das ações afirmativas.

A sociedade brasileira tem manifestado de várias maneiras que não aceita mais com tanta facilidade os níveis de desigualdade que o Brasil ainda apresenta. Isso tem sido sinalizado por vários segmentos sociais em vários fóruns democráticos e espaços institucionais de participação política.

No que diz respeito a educação, em 2010 ocorreu em Brasília a Conferência Nacional de Educação - CONAE, que proporcionou uma grande participação da sociedade, A CONAE mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, contando com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual e nacional, envolvendo, em torno de 2% da população do País. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos/as delegados/as eleitos/as em seus estados, presentes na etapa nacional, que debateu sobre vários temas e aprovou indicações para o novo Plano Nacional de Educação. Para o Documento Final<sup>15</sup> foram aprovadas algumas resoluções que indicam tanto o *direito a diversidade* como a *universalidade da educação pública em todos os níveis e modalidades*.

A justificativa para a manutenção da meritocracia como seleção para a ocupação das vagas da graduação das instituições públicas de ensino superior se dá pelo fato de não haver

---

<sup>15</sup> CONAE/Documento final, 2010

vagas para todos. Dessa forma, a utilização do mérito seria um mecanismo “justo”. Entendemos que essa argumentação só tem sentido para um sistema educacional que está destinado a não atender toda a demanda de jovens do ensino médio. Lembramos que, garantir o acesso a todos ao ensino superior público não é uma meta impossível de se atingir. A Venezuela, país vizinho que tem uma composição étnico-racial parecida com a brasileira, desde 2005 tem possibilitado o acesso à universidade à todos os seus jovens. No Brasil, temos algumas experiências que merecem atenção. A Universidade Federal de Roraima - UFRR e a Universidade de Brasília - UnB têm aplicado mecanismos específicos de acesso aos seus bancos acadêmicos para indígenas, ou seja, sem a execução de um exame tipo vestibular. Outro mecanismo de acesso ao nível superior é o utilizado na Holanda, conhecido como “pragmatismo holandês”, onde o Estado utiliza uma loteria para sortear as vagas das universidades. No Brasil esse método é utilizado em algumas escolas públicas de qualidade como a rede Pedro II e os CAPs (colégios de aplicação) da UERJ e da UFRJ, para acesso ao nível fundamental do ensino básico.

Sinalizamos aqui, que, estamos de acordo com a resolução aprovadas na CONAE, somos partidários da garantia efetiva da laicidade, da gratuidade, e da universalização da educação pública em todos os níveis e modalidades. E enquanto esse objetivo não for possível de ser alcançado, defendemos que as ações afirmativas são as melhores ferramentas para a promoção da inclusão e da busca da igualdade.

Não se está aqui, protocolando uma “receita de bolo” para superar todos os entraves colocados pela meritocracia, entendemos que esse debate está colocado para a sociedade brasileira que vai ter de encontrar caminhos para a igualdade, sem abrir mão da sua diversidade.

Por nossa conta, somente quando for corriqueiro observarmos médicos, magistrados, professores universitários, executivos e políticos de todas as raças e etnias, e não majoritariamente brancos, talvez tenhamos chegado o dia da harmonia racial no Brasil. Até lá, muito luta há de ser feita.

## Referências

ADAM, Heribert. *Modernizing racial domination. The dynamics of South African politics*. University of California Press. Berkeley, 1972.

ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. *A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da Justiça no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH /USP, SP, 2010.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. RJ, Editora Grall, 1985.

\_\_\_\_\_. *A favor de Marx*. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1979.

\_\_\_\_\_. BALIBAR, E. e ESTABELT, R. *Ler o capital*. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1980.

ARROYO, Manoel Gonzáles. *Premiar o Mérito – A educação no Pódio?* BH, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Ed. Hucitec. SP, 1986.

BARBOSA, Livia. *Igualdade e meritocracia. A ética do desempenho nas sociedades modernas*. 4 ed., FGV, Rio de Janeiro, 2003.

BIKO, Bantu Steve. *Nós, os negros*. 1970.

[http://futraco.wikispaces.com/file/view/Nos\\_os\\_negros.pdf](http://futraco.wikispaces.com/file/view/Nos_os_negros.pdf).

BELLOW, Adam. *In praise of nepotism: a natural history*. Doubleday, New York, 2003.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*, vol. 2 – Edunb, 4 ed. Brasília – DF, 1992.

BOSI, Alfredo. *Ideologia e contraideologia*. Cia das Letras. SP, 2009.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Ed. Vega, Lisboa, 1970.

BRASIL, CÂMARA DE DEPUTADOS. *Educação: legislação federal – Câmara dos Deputados*. Edições Câmara, Brasília, 2009.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 05/10/1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94*. Ed. Senado Federal. Brasília, 2010.

BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (1990). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069, de 13/07/1990, e Legislação correlata*. 5 ed., Câmara de Deputados, Coordenação de Publicações. Brasília, 2006.

BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação: Lei 9.394, Atualizada*. Ed. Senado Federal, Brasília, 2010.

BRASIL, MEC. *Dicionário Escolar do Professor* – Ministério da Educação e Cultura - Mec, Artes Gráficas Gomes de Souza S. A., RJ, 1970.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA E MEC. *Conferência da Educação 2010 - CONAE. Documento final*. Ed. Presidência da República, Brasília, 2010.

BRASIL, SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Ed. SEDH, Brasília, 2010.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1992.

CARNOY, Martin. *Educação, economia e estado. Base e superestrutura, relações e mediações*. Cortez Ed. e Autores Associados. SP, 1990.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. Ed. Attar, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs*. In, SANTOS, Renato Emerson dos e LOBATO, Fátima (Org.) *Ações afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. DP & A Ed. Coleção políticas da cor. LLP/UERJ. RJ, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados*. Cia das Letras. SP, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Formação das Almas*. Cia das Letras. SP, 1999.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa. Cidadãos ou autóctones?* Ed. Vozes, Petrópolis, 2008.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. *Althusser, Los estudios culturales y el concepto de ideología*. Em Revista Iberoamericana, n° 193, Instituto Pensar – Universidad Javeriana. Colômbia, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação. Repensando nossa escola*. Ed. Summus, São Paulo, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*. SP, 1989.

\_\_\_\_\_. *O que é ideologia*. Ed. Brasiliense. SP, 1980.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil. Ensaio sobre idéias e formas*. Editora Oficina de Livros, BH, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Editora Unesp. SP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. Editora Unesp. SP, 2007.

\_\_\_\_\_. *A universidade Reformada*. Editora Unesp. SP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2ª Ed. Ed. Francisco Alves. RJ, 1977.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira. Católicos e liberais*. 3 ed., Cortez Ed. e Autores Associados. SP, 1986.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação In Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti e GOMES, Lêda (Org.) INEP/MEC. Brasília, 2009.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura. Política social e racial no Brasil – 1917-1945*. Ed. Unesp. SP, 2006.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando. Uma introdução à antropologia social*. Ed. Rocco. RJ, 1987.

\_\_\_\_\_. *Carnavais, Malandros e Heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6 ed. Ed. Rocco. RJ, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei de 2003*. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. SECAD/ MEC / BID/ UNESCO. Brasília, 2005.

DZIDZIENYO, Anani. *The position of blacks in Brazilian society*. Minority Rights Group, London, 1971.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Unesp Ed. e Bom Tempo Editorial. SP, 1997.

FAORO, Raymundo, *Os donos do poder*. Vol. I e II. Ed. Globo. RS, 1985.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. 5 ed. Ed. Globo. SP, 2005.

\_\_\_\_\_. *O negro no mundo dos brancos*. Ed. Globo. SP, 2005.

\_\_\_\_\_. *Capitalismo dependente. E classes sociais na América latina*. Zahar Editores, RJ, 1975.

FERREIRA JUNIOR, A. BITTAR, M. *Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, nº 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FIPE/USP. *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, Fipe/USP. In, <http://www.campanhaeducacao.org.br>, SP, 2010.

FRANKENBERG, Ruth (Org. e intro). *Displacing whiteness: essay in social and cultural criticism*. Duke University Press. Durham, NC, 1997.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7 ed., Editora Centauro. SP, 2007.

GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade fragmentada. Um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005*. Inep. MEC. Brasília, 2007.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional de igualdade: O direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Ed. Renovar RJ, 2001.

\_\_\_\_\_. *O debate constitucional sobre as ações afirmativas*. In SANTOS, Renato Emerson dos e LOBATO, Fátima (Org.) *Ações afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. DP & A Ed. Coleção políticas da cor. LLP/UERJ. RJ, 2003.

GOMES, Nilma Lino, *A mulher negra que vi de perto*. 2 ed., Maza Edições. BH, 1995.

GONÇALVES, Nadia G. e GONÇALVES, Sandro A. *Pierre Bourdieu. Educação para além da reprodução*. Ed. Vozes, Petrópolis, 2010.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Ed. Civilização Brasileira. 7 ed., RJ, 1989.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 4 ed., Editora Graal. RJ, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo de, *Ingresso em universidades de prestígio e desempenho no vestibular de grupos privilegiados negativamente: negros na Universidade de São Paulo, de 2001 a 2007*. In [www.ifcs.ufrj.br/~observa/](http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/). RJ, 2007.

\_\_\_\_\_. *A desigualdade que anula a desigualdade: Notas sobre a ação afirmativa no Brasil*. In SOUZA, Jessé (Org.) *Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Ed. Paralelo 15. Brasília, 1997.

HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. UFMG, BH, 2003.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Ed. UFMG, BH; IUPERJ, RJ, 2005.

\_\_\_\_\_, SILVA, Nelson do Valle e LIMA, Marcia. *Cor e estratificação social*. Ed. Contra Capa. RJ, 1999.

\_\_\_\_\_ e SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Ed. Vertice / IUPERJ. RJ, 1988.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação*. Ed. Unesco. Brasília, 2002.



- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed., Ed. Cia das Letras. SP 2008.
- LIMA, Danilo. *Educação, igreja e ideologia. Uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. Ed. Francisco Alves. RJ, 1978.
- LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. *Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes*. Instituto de Estudos Avançados da USP, SP, 1994/1995.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Ed. Martin Claret, SP, 2008.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial*. Ed. Hucitec. SP, 1990.
- MERQUIOR, Jose Guilherme. *O Liberalismo. Antigo e Moderno*. Ed Nova Fronteira. SP, 1991.
- MÉZSÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. ampliada, Boitempo Editorial. RJ, 2008.
- MONTAIGNE, Michel E. de. *Ensaio*. Ed. Martins Fontes. SP, 2000.
- MOTTA, Kássio Pinto da. *Análise quali-quantitativa dos textos publicados no jornal. O Globo sobre políticas de cotas para negros nas universidades públicas*. IACS/UFF. Niterói, 2005.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento*. In: *Relações raciais e educação: novos desafios*. OLIVEIRA, Iolanda (Org.). LLP- UERJ/DP&A Ed. RJ, 2003.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto negro: estudo de relações raciais em São Paulo*. ED. T.A. Queiroz, São Paulo, 1985.
- PAIXÃO, Marcelo e CARVANO, Luis, M. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008*. Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- PARSONS, T e Platt, G. *The American University*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- PINHO, Osmundo e SANSONE, Lívio (Org). *Raça. Novas Perspectivas Antropológicas*. 2 ed. revista, ABA, Edufba. Salvador, 2008.
- PRUDENTE, Wilson. *A verdadeira história do direito constitucional no Brasil. Vol. 1 Desconstruindo o direito do opressor, construindo um direito do oprimido*. Ed. Impetus, Niterói, 2009.

QUEIROZ, Delcele. *Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo*. In QUEIROZ, Delcele (Org.) *O negro na universidade*. Ed. Novos Toques. Salvador, 2002.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgard Lander (org), CLACSO, Buenos Aires. 2005.

REPETTO, Maxim, NEVES, Leandro Roberto e FERNANDES, Maria Luiza. (Org.) *Universidade Inconclusa. Os desafios da desigualdade*. Ed UFRR, Boa Vista, 2008.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 10 ed., Cortez Ed. SP, 2001.

ROSSI, Wagner G. *Capitalismo e educação*. Coleção Educação Universitária. 2 ed., Ed. Moraes. SP, 1980.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. *Do Contrato Social*. 3 ed.. Ed. Martin Claret. SP, 2000.

\_\_\_\_\_ *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. In *Os Pensadores* Ed. Abril Cultural. SP, 1978.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2 ed. Cortêz Editora, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_ *Pela mão de Alice. O social e político na pós-modernidade*. 12 ed. Cortez Ed. São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_ *Reconhecer para Libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Ed. Civilização Brasileira, RJ, 2003.

SANTOS, Francisco de Araujo. *O liberalismo*. Editora da Universidade / UFRGS, Porto Alegre, 1991.

SANTOS, Hélio. *A busca de um caminho para o Brasil. A trilha do círculo vicioso*. Ed. SENAC, SP, 2001.

SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.) *O negro na universidade*. Ed. Novos Toques. Salvador, 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é Racismo*. Ed. Brasiliense. SP, 1984.

SANTOS, Marcelo Barbosa. *Racismo e política. Os parlamentares negros no Congresso Nacional Brasileiro na legislatura 2007/2011. Uma reflexão sobre a dimensão da ideologia, da representação e da participação*. In <http://secretariageral.gov.br>. Presidência da República e UFMG. Brasília, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos e LOBATO, Fátima (Org.) *Ações afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. DP & A Ed. Coleção políticas da cor. LLP/UERJ. RJ, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Ação afirmativa e mérito individual*. In, SANTOS, Renato Emerson dos e LOBATO, Fátima (Org.) *Ações afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. DP & A Ed. Coleção políticas da cor. LLP/UERJ. RJ, 2003.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 41 ed., Ed. Autores Associados. Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2ª edição. Ed. Autores Associados. Campinas, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa*. Zahar Editores. RJ, 1973.

SILVA, Anderson Paulino da, BRANDÃO, André, e MARINS, Mani Tebet A. *Educação Superior e relações raciais*. Editora da UFF, Niterói, 2009.

SILVA, Geraldo da e ARAÚJO, Márcia. *Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas, técnicas e tecnológicas*. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. SECAD/MEC / BID/ UNESCO. Brasília, 2005.

SILVA, Luis Fernando Martins da. *Ação afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sociojurídicas*. In, SANTOS, Renato Emerson dos e LOBATO, Fátima (Org.) *Ações afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. DP & A Ed. Coleção políticas da cor. LLP/UERJ. RJ, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2006.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Ed. Paz e Terra, RJ, 1976.

SLOTERDIJK, Peter. *Kritik der zynischen Vernunft. [Crítica da Razão Cínica]*, 2 vols. Ed. Suhrkamp, Frankfurt, 1983.

SOUZA, Jessé (Org.) *Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Ed. Paralelo 15. Brasília, 1997.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Ed. Aeroplano. RJ, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty *¿Puede hablar el subalterno?*, In Revista Colombiana de Antropología, Vol.39, ICANH, Bogotá, 2003.

SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL (Org.). *Audiência pública. Argüição de descumprimento de preceito fundamental 186. Recurso extraordinário 597.285*. STF. Brasília, março, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Ed. FGV. Rio de Janeiro, 1989

THEODORO, Mario (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil. 120 anos após a abolição*. 2 ed., IPEA, Brasília, 2008.

THOMPSON, Jkhj B. *Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos Meios de comunicação de massa*. 7 ed., Ed Vozes. Petrópolis, 2007.

TURRA, Cleusa e VENTURINI, Gustavo. *Racismo cordial. A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. Ed. Ática, São Paulo, 1995.

WASELFISZ, Julio Jacobo, *Mapa da violência – 2010. Anatomia dos homicídios no Brasil*. In <http://www.institutosangari.org.br/mapadaviolencia/>. Instituto Sangari. SP, 2010.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 5 ed., Ed Pioneira, SP, 1987.

WILLIAMS, Raymond. *The Long Revolution*. Penguin, Harmndsworth, 1965.

YOUNG, M. *L'afento della Mepitocrazia, 1870-2033* (1958), Comunitá, Milann, 1962.

ZIJEK, Slavoj. *Um Mapa da Ideologia*. Ed. Contrapknro. Rio de Janeiro, 2010.

### **Periódicos:**

#### **Jornais**

Boletim Educafro, ano XII, Nº 136, maio/2010,

Jornal do Brasil: 21/06/2009

Jornal da Câmara Federal 20/11/2009.

jornal do Commercio: 18/07/2006).

Correio Braziliense: 13/04/2010 e 17/01/2011.

Jornal Cidade Verde: 06/01/2010.

Estado de SP: 21/06/2010, 27/08/2010 e 04/01/2011.

Extra: 26/05/2009 e 02/06/2010.

Folha de São Paulo: 31/03/2005, 23/11/2008, 06/04/2010, 07/04/2010, 12/04/2010, 07/06/2010, 17/07/2010, 30/08/2010, 20/09/2010, 09/12/2010, 29/12/2010, 01/01/2011

Irohìn – Março/2008

O Globo: 20/04/2004, 06/05/2004, 16/11/2004, 27/12/2004, 08/04/2009, 30/04/2009, 06/10/2009, 22/11/2009, 18/02/2010, 04/03/2010, 07/03/2010, 22/03/2010, 30/03/2010, 04/04/2010, 06/04/2010, 11/05/2010, 18/05/2010, 23/05/2010, 25/05/2010, 01/06/2010, 03/06/2010, 08/06/2010, 20/06/2010, 27/06/2010, 13/07/2010, 17/08/2010, 24/08/2010, 31/08/2010, 30/12/2010, 04/01/2011, 05/01/2011, 06/01/2011, 09/01/2011, 10/01/2011, 24/01/2011, 05/11/2010, 06/09/2010 e 12/11/2010

O Dia : 19/11/2010.

Jornal Universitário/UFSC: nº 409 - 04/2010.

## **Revistas**

Brasileiros: Edição nº 29 - Dezembro/2009.

Carta Capital/Ed. Confiança: Ano XV Ed. nº 590 - 07/04/2010, Ano XVI Edição nº636 – 09/03/2011 e ano XV - nº 566 em 07/10/2009.

Caros Amigos/Ed. Casa Amarela: Ano XI nº 129 – 12/2007, Ano XIV nº 165 -12/2010.

Época: Ed. nº 666 – 21/02/2011, nº 568 em 06/04/2009.

Fórum - nº 56, ano 6, SP, 2007.- Ed. Publisher.

Revista Raça Brasil: nº 139, Editora Escala.

Veja/Ed. Abril: ed. 2087, ano 32 – 22/11/2008; ed. 2179, ano 43/nº34; ed. ano 42/nº15 – 15/04/2009; 25/08/2010; ed. 2179 - ano 43/nº34 - 25/08/2010; 23/04/2008; ano 40/nº 22 - 06/06/2007 e ed. ano 42/nº15 – 15/04/2009.

**Páginas virtuais:**

[http://www.educafro.org.br/infao/info\\_educafro\\_136.pdf](http://www.educafro.org.br/infao/info_educafro_136.pdf)).

[http://futraco.wikispaces.com/file/view/Nos\\_os\\_negros.pdf](http://futraco.wikispaces.com/file/view/Nos_os_negros.pdf)

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>

<http://www.iea.usp.br/artigos>

<http://www.iea.usp.br/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>

<http://g1.globo.com/jornalnacional/noticia/2010/06> - Jornal Nacional em 01/06/2010.

[http://www.laeser.ie.ufrj.br/relatorios\\_gerais.asp](http://www.laeser.ie.ufrj.br/relatorios_gerais.asp)

[http://media.folha.uol.com.br/cotidiano/2008/05/13/stf\\_manifesto\\_13\\_maiio\\_2008.pdf](http://media.folha.uol.com.br/cotidiano/2008/05/13/stf_manifesto_13_maiio_2008.pdf)).

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>).

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>).

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u401519.shtml>).

<http://www.sangari.com/mapadaviolencia/index.html>

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

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf><http://secretariageral.gov.br>

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>.

## Anexo 1

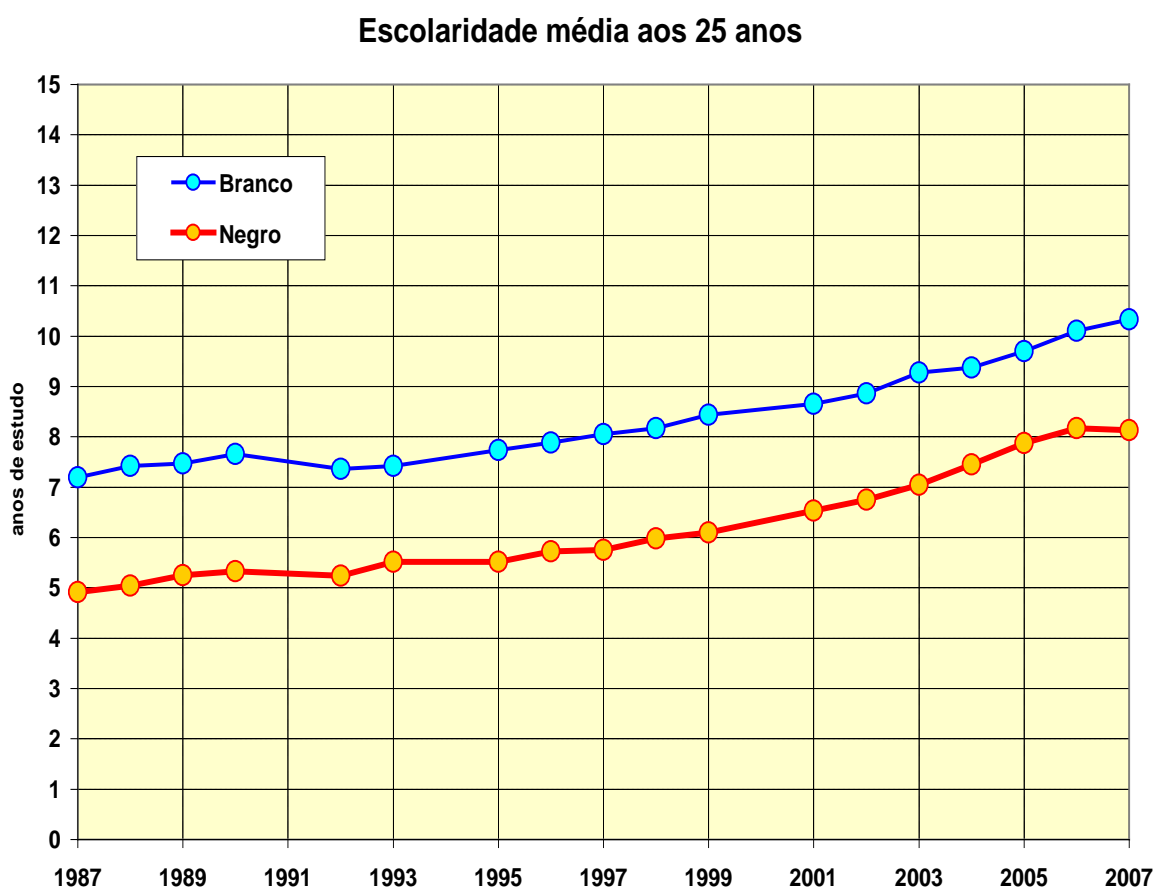


Ressalta-se que houve um alcance da quase universalização do ensino fundamental nas duas últimas décadas com importante redução na proporção de crianças entre 7 a 14 anos fora da escola – de 13% 1992 para 2,3% em 2008.

Fonte: MEC/SISU

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>

## Anexo 2



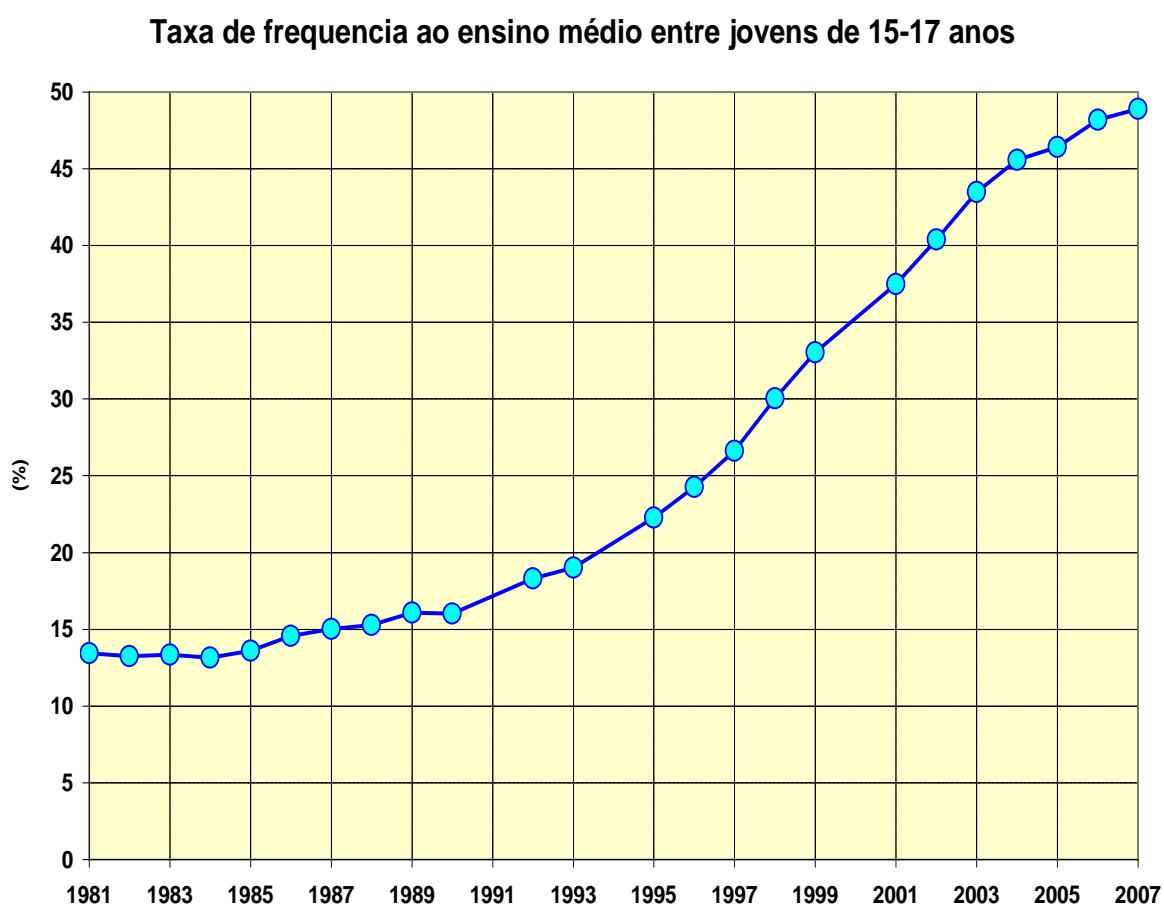
Existe uma diferença de 2 anos na média de escolaridade de brancos e negros que persiste e não se reduz com o passar do tempo.

Fonte: MEC/SISU



<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>

### Anexo 3

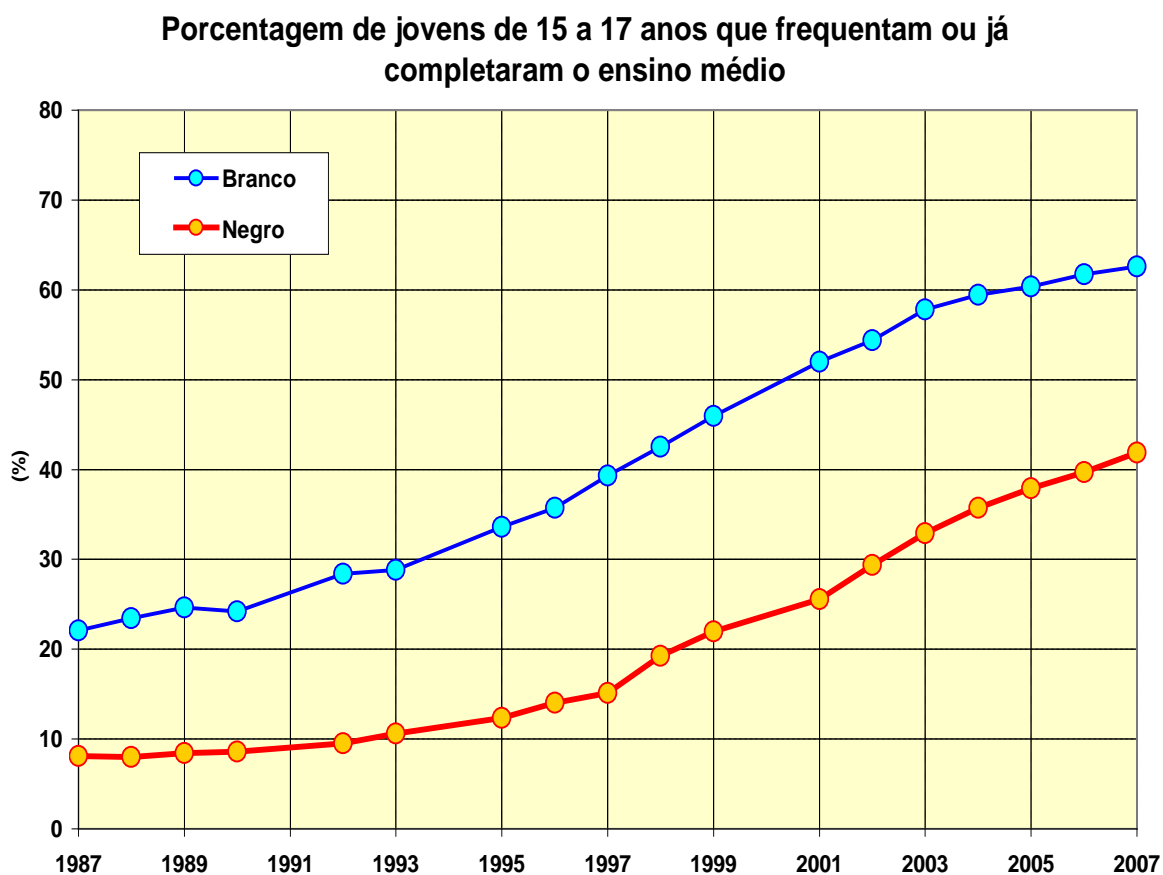


Houve uma significativa expansão nas últimas décadas, passando de 3.772.698, matrículas em 1991, para 8.369.369, em 2007, segundo o Censo Escolar INEP/MEC.

Fonte: MEC/SISU

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>

#### Anexo 4



Verifica-se a distância entre as duas linhas do gráfico, que representam o acesso de brancos e negros ao ensino médio, aumenta, ou seja, é possível afirmar que a expansão do ensino médio não tem alcançado a toda população de forma igual.

Fonte: MEC/SISU

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa>