

# Associate Editor's Report

por ANTONIO SÉRGIO A. GUIMARÃES | Universidade de São Paulo | asguima@usp.br

## Educação e desigualdades étnico-raciais

A educação foi, desde os primórdios da sociologia, reconhecida como a mais importante agência de socialização nas sociedades complexas. À medida em que a ciência e a tecnologia se desenvolvem, mais cresce a importância da educação formal e da escola enquanto instituição central para a integração e mobilidade sociais, como demonstra o fato da escolaridade estar fortemente associada a todos os indicadores de desenvolvimento, bem-estar social, atitudes, comportamentos, classe, pertença étnica e racial, gênero e outros. As nações da América Latina—marcadas pela conquista territorial européia, pela escravização de povos indígenas e de africanos, pelo domínio colonial e pós-colonial—fizeram da educação formal tanto um instrumento de construção da cidadania, quanto de restrição de direitos.

Com base na educação formal construiu-se um enorme edifício de privilégios que tinha, em seu primeiro andar, diferenças no acesso aos direitos políticos (o voto sendo proibido para analfabetos, no Brasil, por exemplo, até 1988) e, no último andar, estatutos desiguais em face de deveres e penas (como prisão especial para diplomados de nível superior, que ainda vige no mesmo Brasil). A associação entre renda e educação é, portanto, quase perfeita.

As formações sociais latino-americanas erigiram-se sobre diferenças étnicas e de casta, que transformadas, com o tempo, em diferenças educacionais acabaram por galvanizar e encobrir quase todas as desigualdades sociais, incluindo aí as étnicas, raciais e de classe. Na verdade, apenas as desigualdades de gênero mostram-se diretamente visíveis, sem a intermediação das diferenças educacionais, ainda que todas as desigualdades sociais tenham sua

legitimidade ancorada na universalização do acesso à educação.

Nesse número do *LASA Forum*, quatro autores enfrentam o desafio de analisar o modo como esse enorme edifício de privilégios e desigualdades educacionais está sendo des(res)construído pela pressão social e pela novas exigências da ordem econômica mundial.

Carlos Benedito Martins explora, em seu artigo, o modo como se deu a expansão do acesso ao ensino superior no continente, em estrito diálogo com a reordenação do sistema econômico mundial nos anos 1990 e com a intermediação ativa de organismos internacionais. Boa parte dos países latino-americanos (entre eles, Brasil, Chile e Colômbia) preferiu expandir o ensino superior reduzindo o financiamento estatal, o que só pode ser feito pelo enorme crescimento do setor privado. No entanto, a tensão entre a massificação do sistema, para permitir o acesso de novos grupos sociais aos privilégios da titulação universitária, e o aumento do setor privado e da lógica empresarial, não retirou do ensino superior o seu caráter elitizado, quando comparado aos sistemas norte-americanos e europeus. Isto talvez explique porque, no Brasil, por exemplo, a pressão pela massificação seja crescente, sendo hoje bem maior que no começo dos 1990. A essa pressão, todavia, acrescentou-se a baixa qualidade da educação oferecida pelas instituições privadas, criando um diferencial de valor dos títulos acadêmicos que tende a recriar desigualdades sociais ou étnico-raciais.

As desigualdades no ensino básico são objeto de detalhada análise por Harry Patrinos, à luz do caso do México, país que baseou a sua expansão universitária no investimento público, tal como a Argentina, Uruguai e Venezuela. No caso mexicano, as desigualdades étnicas e a pobreza dos povos

indígenas se reproduzem apesar dos esforços de universalização da educação básica. Dois mecanismos podem ser apontados para a reprodução perversa da pobreza. O principal deles, argumenta Patrinos, está na baixa qualidade do ensino escolar nas áreas indígenas e rurais, que exige para ser corrigido, programas compensatórios. O segundo, acrescento, é a grande dificuldade de acesso ao ensino superior, por parte de jovens com formação escolar básica deficiente. O que também exige programas compensatórios.

Os dados da América Central, trazidos por Lindo-Fuentes, nos ensinam que o aumento da escolaridade na região pode ser obtido de modo relativamente rápido quando o hiato entre os sexos e o diferencial rural-urbano são atacados de frente; no entanto, diferenças nacionais e regionais são persistentes e tendem a se reproduzir de modo ampliado na ausência de políticas elaboradas com o objetivo explícito de desmantelá-las.

Degregori analisa com acuidade, tomando o caso do Peru, o modo como a educação na América Latina foi erigida nos 1960 como via privilegiada para o desenvolvimento social e econômico da região, sendo relegada, mais tarde, à medida que crescia a pressão popular, o processo de urbanização acelerava-se, a questão campesina se complicava e as diferenças étnicas, raciais, de gênero e de classe precisavam ser enfrentadas. Ao invés de enfrentá-las, na ausência de políticas de reconhecimento e de compensação, o Peru optou por um dualismo educacional que reproduz tais desigualdades no seu sistema educacional.

O caso do ensino superior brasileiro, analisado por Naomar de Almeida Filho, também parece exemplar. A partir da presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o governo brasileiro assumiu a

responsabilidade de avaliar o desempenho do sistema escolar em todos os níveis—básico, secundário e superior. Mas apenas recentemente o governo Lula complementou essa opção pelo investimento privado na educação superior e passou a expandir a rede pública, criando novas universidades, ampliando antigas e dirigindo recursos para programas que visam aumentar a oferta de vagas e melhorar a qualidade do ensino. O fato de que essa política de ampliação de vagas ocorreu, *pari passu*, com a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas para a população mais pobre e para os negros e indígenas, faz da experiência recente de mudança na educação brasileira um caso a ser avaliado de perto pelos especialistas do continente.

As desigualdades de acesso ao ensino superior brasileiro foram historicamente garantidas por um exame vestibular universalista que se apóia, segundo Almeida Filho, na “memorização de informações”. Isso exige um treinamento intensivo dos jovens escolares do ensino médio, e pressupõe hábitos de classe que a escola pública não oferece. Diminuir tais desigualdades significou, portanto, a coragem de elaborar políticas de acesso compensatórias. E é o que vem se fazendo nas universidades públicas brasileiras desde os anos 2002.

Mas os programas de ação afirmativa, como a reserva de vagas para negros e indígenas—seja na rede privada (PROUNI), seja na rede pública (diversos programas de cotas e bônus)—não têm o apoio unânime das elites intelectuais daquele país; parcela importante desta vem se mobilizando, através de manifestos, cartas públicas e artigos em importantes jornais diários, com vistas a impedir a continuidade dessas políticas em nome do anti-racismo. De fato, um dos argumentos mais repetidos por aqueles que se opõem às ações afirmativas no Brasil é

de que o reconhecimento, pelo Estado, de categorias classificatórias de cor equivaleria a institucionalizar raças na sociedade brasileira, fazendo das cores categorias estanques e fechadas.

Tal resistência a políticas compensatórias na educação é uma característica latino-americana e, de modo algum, restringe-se ao Brasil, como ficará claro ao se ler Patrinos, Lindo-Fuentes e Degregori. É comum às elites dirigentes da região explorar o anti-americanismo das classes médias para encobrir as discriminações e desigualdades étnico-raciais em seus países. Por isso vale a pena examinar mais de perto o que é este anti-racismo das elites latino-americanas. Tomo a recusa às cotas brasileiras como exemplo.

O argumento anti-cotas, no Brasil, apóia-se em duas premissas: (a) a negação da existência de raças humanas para a ciência e (b) a afirmação de que a cor de pele dos seres humanos é um fenômeno biológico que não guarda relação com a classificação racial. Como a política de reservas de vagas em universidades é dirigida a jovens que se auto-declaram “pretos”, “negros” ou “pardos”, subtende-se, portanto, que essas políticas ao institucionalizarem cores, institucionalizariam raças. Essa posição é chamada pelos manifestantes anti-cotas de racista, entendida como crença na existência de raças humanas. Outra consequência, evocada como lógica pelos opositores das ações afirmativas, é de que o racismo, atribuído ao Estado, é o primeiro passo para o racismo, entendido como cultivo de diferenças, tratamento desigual e promoção de ódio entre raças.

Certamente, as classificações de seres humanos em raças a partir de características fenotípicas (cor da pele, formato de nariz, textura do cabelo, espessura dos lábios, formato do rosto, etc.) não têm qualquer

realidade objetiva para a ciência genética. O que nos define biologicamente como espécie é a nossa ancestralidade comum e a mistura que sempre acompanha todas as grandes migrações humanas. Ao contrário do que afirmavam nossos primeiros cientistas, aquilo que se chamam “raças” nada mais é que produto de uma classificação social, feita a partir de preconceitos e estereótipos de natureza cultural, ainda que baseadas em aspectos de natureza e dos fenótipos humanos. A antropologia social chama tais agrupamentos de “raças sociais”.

O mesmo ocorre com a cor das pessoas. Também as ciências sociais nos ensinam que a cor das pessoas é uma construção social. Ou seja, quando recorremos a cores—branca, negra, preta, parda, amarela, etc.—para referir alguém não estamos designando apenas a cor da sua pele, de que tratam os biólogos. Essas cores são também classificações que tecem fronteiras entre grupos de pessoas, utilizando de outras características fenotípicas (cabelo, lábios, nariz, etc.) e, inclusive, características culturais. Raças e cores são status sociais, isto é, marcadores que discriminam.

O primeiro erro na argumentação dos anti-cotistas é afirmar, portanto, que cores—brancos, pretos, negros, amarelos, etc.—não guardam relação com raças sociais, sendo apenas um fato biológico. Na verdade, a cor que atribuímos a alguém, quando a classificamos como “branca” ou “negra”, não tem sentido fora de referentes raciais, ou seja, fora das construções sociais de raças (com seus preconceitos e estereótipos). Não é ser racista acreditar que, nas sociedades latino-americanas, utiliza-se cor para atribuir características raciais e racistas às pessoas.

Não é verdadeiro também o argumento de que o reconhecimento pelo Estado das mesmas categorias raciais utilizadas no dia-a-dia para discriminar negativamente

ASSOCIATE EDITOR'S REPORT continued...

equivale a institucionalizá-las e, portanto, criar uma base objetiva, por que legal, para que tal discriminação se perpetue. O raciocínio é atraente e engenhoso, mas falso. Trata-se de um argumento puramente lógico, sem substância social e empírica. Segundo ele, qualquer discriminação, positiva ou negativa, que se baseie em categorias raciais equivale a racismo e a racismo.

Ao evocar a realidade biológica das cores, os anti-cotistas abandonam as ciências sociais para se refugiar na genética, ao procurar a lógica se abrigam sob a tautologia de que discriminar é discriminar, seja positiva, seja negativamente. Ora, o que está em jogo socialmente é a contraposição da discriminação (ações afirmativas) que contrarresta desigualdades inaceitáveis (porque racistas) à discriminação que as provoca; e não o truísmo de que todo ato de discriminar é semelhante em seu aspecto formal.

Não há evidência empírica para se derivar logicamente de discriminações positivas a manutenção da desigualdade social entre grupos sociais referidos como raças ou cores. Do mesmo modo, as ações afirmativas não criam racismo, como também, por si só, não o abortam. A luta contra o racismo é mais ampla e mais demorada. Tudo o que sabemos se resume ao fato, muito importante e central, de que as políticas compensatórias são capazes de integrar e promover socialmente grande contingente de famílias que do contrário não o seriam. Que o combate às desigualdades raciais e ao racismo na educação latino-americana não se esgote com estas políticas parece óbvio.

De qualquer modo, não se sustenta o argumento de que, ao reconhecer as raças sociais e as cores sociais em suas políticas, o Estado institucionaliza e enrijece classificações raciais. Raças e cores existem há séculos e as leis não tiveram, nem terão o

dom de transformar a sociedade, mas apenas de orientá-la no sentido de maior justiça social. Se não fosse assim, as etnias teriam desaparecido das antigas repúblicas soviéticas e a república francesa não conviveria hoje com conflitos raciais e étnicos.

É de justiça que os estados nacionais busquem corrigir as desigualdades raciais e

étnicas na educação latino-americana. Não há como viver em mundo social sem empregar conceitos e categorias que são nativas a esse mundo. Aos políticos e aos juristas cabe corrigir injustiças e desigualdades raciais e sociais utilizando-se das palavras e dos conceitos que fazem sentido aos seus concidadãos. ■

**Assistant Professor Tenure Track Position in Development Studies  
Simon Fraser University  
School for International Studies**

Home of the influential *Human Security Report* Project, and of innovative graduate and undergraduate teaching programs, the new School for International Studies invites applications from political scientists, sociologists, anthropologists or geographers with expertise in international development, for a full time, tenure track position at the Assistant Professor level, starting in September 2009. The successful candidate will be expected to teach foundation courses in International Studies together with courses in her/his specialist field. Candidates will be expected to have expertise in regard to a region of the developing world.

Applicants should have a doctoral degree (or expect to complete in 2009), promise of excellence in research, and good teaching potential. Applications will be treated in confidence and should include a letter of application with a statement of interest and research and teaching ability, curriculum vitae, and a list of publications. Applicants should also provide the names, addresses and phone/fax/email of three referees. Applications will be reviewed beginning October 31, 2008, until the position is filled.

All materials should be sent to: Dr John Harriss, Director, School for International Studies, Simon Fraser University, 515 West Hastings Street, Vancouver, BC V6B 5K3 Canada. Email: [intst@sfu.ca](mailto:intst@sfu.ca)

All qualified candidates are encouraged to apply; however, Canadians and permanent residents will be given priority. Simon Fraser University is committed to the principle of equity in employment and offers equal employment opportunities to qualified applicants. *This position is subject to approval by the University Board of Governors and final budgetary authorization.*

Under the authority of the University Act personal information that is required by the University for academic appointment competitions will be collected. For further details see the collection notice at

[http://www.sfu.ca/vpacademic/Faculty\\_Openings/Collection\\_Notice.html](http://www.sfu.ca/vpacademic/Faculty_Openings/Collection_Notice.html)